

مجلة كراسات تربوية

- العدد الأول المحكم، شتنبر 2014.

- المدير ورئيس التحرير: الصديق الصادقي العماري

- الإيداع القانوني : 2014PE0081

مطبعة بنلفقيه -زنقة الحرية، مدينة الرشيدية-المغرب

- الهاتف : 05.35.57.32.31

البريد الإليكتروني : ta_lalet.bureaux@yahoo.fr

مجلة كراسات تربوية

دورية سنوية محكمة تعنى بقضايا التربية والتكوين

العدد الأول المحكم، شتنبر 2014

للتواصل أو المشاركة بأبحاثكم ودراساتكم:

Majala.korasat@gmail.com

+212648183059

الفهرس

تقديم

لقد شكل تعميم التعليم أو التعليم للجميع أو إلزامية التعليم أحد الأهداف التي أولها المغرب أهمية قصوى منذ الاستقلال إلى الآن، فوضعت لها مخططات خماسية، ونظمت منتديات للإصلاح، تحت شعارات: الجودة والقرب و الجهوية، بل شكل التعميم، الدعامة الأولى في ميثاقنا الوطني للتربية والتكوين، إلا أنه ورغم كل هذه الشعارات فإن الهدر المدرسي الذي تزيد نسبته بالوسط القروي، يحول دون بلوغ الحاجيات المتزايدة لنظامنا التربوي في الآجال المناسبة .

فالانقطاع عن الدراسة أو التسرب الدراسي وعدم الالتحاق بالمدرسة وكل ما يدخل في إطار الهدر المدرسي من مادي ومعنوي وبشري يظهر فشل المنظومة التربوية في تحقيق تربية وتعليم وتكوين مناسب. وكيفما كان التصور الذي نعطيه لهذه الظواهر، فإننا يجب أن نعترف أننا أمام ظاهرة تؤرق المجتمعات العربية بشكل عام. فهي تحمل كل مقومات الفشل سواء على المستوى الفردي أو على مستوى المجتمع. وهي من العوامل القادرة على شل حركة المجتمع الطبيعية وتقهقره عائدة به إلى عتمة الجهل والتخلف والانعزالية بعيدا عن نور التطور ومواكبة لغة العصر في التقدم و الانفتاح.

غير أنه رغم أن العقد المخصص لإصلاح منظومة التربية والتكوين في بلادنا قد ولى وانتهى، وعلى الرغم من الطابع الطموح للتوجهات التي نص عليها الميثاق الوطني للتربية والتكوين، وبالرغم من القيم المثلى والمبادئ الفضلى التي تدعو إليها المدرسة المغربية، من خلال مضامين البرامج الدراسية، ومن خلال الكتب المدرسية، التي تنادي بالانفتاح واحترام الغير وتبني قيم الحداثة وقيم الحق والواجب، فإن كل الدراسات والتقارير التشخيصية التي أنجزتها مؤسسات وطنية ودولية مختصة تجمع على أن منظومتنا التربوية تعاني من اختلالات كبرى لا يتسع حيز هذه المداخلة لسردها.

و تعد ظاهرة عدم التوافق الدراسي من بين الأسباب الحقيقية لعدم تحقيق مخرجات منظومتنا التربوية كما هو مطلوب وفق ما يتطلع إليه المجتمع محليا و إقليميا ودوليا، خاصة فيما يتعلق ببلوغ معدل التنمية الحقيقية للبلاد في أبعد تجلياتها بما يضمن اكتساب المتعلمين للكفايات الضرورية.

عدم التوافق الدراسي ظاهرة اجتماعية أساسها تربوية و نفسي و أسري واقتصادية و بيداغوجي، تتجلى في عدم انسجام بعض التلاميذ داخل المؤسسة التعليمية وعدم تكيفهم مع العملية التربوية بشكل عام. وقد لفتت هذه الظاهرة أنظار المربيين و علماء الاجتماع وعلماء النفس والإدارة المدرسية، و بذلك أصبحت تيمة وبرادغم حساس داخل النسق التربوي، فدرسوا أبعادها وأسبابها وطرق علاجها.

فلا يستطيع كل من مارس التعليم أن ينكر وجود هذه المشكلة، حيث يوجد مجموعة من التلاميذ يعجزون عن مسايرة بقية زملائهم في تحصيل واستيعاب المنهج المقرر، وفي بعض الأحيان تتحول هذه المجموعة إلى مصدر إزعاج وقلق للأسرة والمدرسة معا، مما قد ينجم عنه اضطراب في العملية التعليمية وذلك لما يعانيه بعض التلاميذ من مشاعر النقص وعدم الكفاية والإحساس بالعجز عن مسايرة الزملاء، فيحاولون جاهدين التعبير عن هذه المشاعر السلبية بالسلوك العدواني والانطواء أو الهروب من المدرسة أو إزعاج الأساتذة، وبهذه الوسائل، فهم يحققون من خلالها حاجاتهم التي عجزوا عن تحقيقها في مجال المدرسة مثل الحاجة إلى تأكيد الذات و الانسجام والتقدير وغيرها.

أما المواكبة التربوية كتدخل بيداغوجي مستند إلى تقنيات و إجراءات يمكن اتباعها داخل القسم و خارجه، لسد الثغرات و معالجة الصعوبات، و تفادي الإقصاء و تعزيز فرص النجاح و محاربة الفشل أو التسرب الدراسيين، تندرج ضمن مفهوم الدعم إلا أنها أكثر شمولية

و أكثر تعقيدا، و ذلك لتداخل مجموعة من البنيات و تشابكها من أجل تحقيق أهداف جد فعالة.

عزيزي القارئ، لكل هذه الاعبارات جاء موضوع العدد الأول من "مجلة كراسات تربوية" المحكمة بعنوان: "إشكاليات التوافق الدراسي و برامج المواكبة التربوية"، من أجل الوقوف على هذه الظاهرة و الكشف عن أسبابها الرئيسية، وذلك من خلال تدارس جوانبها البيداغوجية و النفسية و الاجتماعية، وصولا إلى الاستراتيجية المناسبة لمحاربة هذه المعظلة عبر اقتراح برامج المواكبة التربوية بما تحمل من معاني المرافقة و المتابعة. و قد جاء هذا العدد بعد التجربة المتواضعة التي قمنا بها في بداية الموسم الدراسي الحالي 2013/2014 حيث أصدرنا كتابا مشتركا، في شتنبر 2013 جمع إنتاجات مهنية لمجموعة من الأساتذة المبدعين، بعنوان "كراسات تربوية"، وعندما نجحت الفكرة و لقيت إقبالا كبيرا عملنا على توسيع هذه التجربة و إنشاء مجلة محكمة لها لجنتها العلمية. ولم نقف عند حدود إصدار عدد في كل سنة بل شملت الفكرة القيام بمحاضرات و تكوينات و لقاءات صحفية و مناظرات و ندوات علمية.... في إطار الشراكة أو التنسيق مع إطارات جمعوية و حكومية. لهذا ندعوا كل السادة الأساتذة المبدعين و الباحثين.... إلى المشاركة معنا في إنجاح هذه المبادرة سواء بدراساتهم و أبحاثهم أو بتعليقاتهم و ملاحظاتهم التي ستزيد من قيمة وفعالية عملنا هذا سنة بعد أخرى، ومنبر مجلة كراسات تربوية مفتوح باستمرار للجميع بدون استثناء.

نتمنى أن يكون هذا العمل قيمة مضافة للتربية و التكوين المستمر.

ذ. الصديق الصادقي العماري

المدير و رئيس تحرير

المواكبة التربوية نحو تأسيس نموذج/منظومة لتجويد التعليم ومحاربة الهدر المدرسي

د. محمد الدريج

تمهيد

الكل يدرك أهمية الدور المنتظر سواء من وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني أو من المجلس الأعلى للتعليم، بل ومن الحكومة والمجتمع المغربي برمته ، للخروج من الأزمة التي يعاني منها قطاع التعليم ولمواجهة بصفة خاصة، إشكالية عدم التحاق مئات الآلاف من الأطفال بالمدرسة أو مغادرتهم و طردهم منها و خروجهم بمستويات تربوية وتعليمية متدنية لا تهيؤهم بالتالي للاندماج في المجتمع. نعم، مئات الآلاف،ما بين 350 و 400 ألف من الأطفال يغادرون المدرسة النظامية سنويا قبل بلوغهم سن أل 15، دون أي مستوى تعليمي أو تكوين مهني ودون شهادة... مع مخاطر عودتهم إلى الأمية والتحاقهم بالشارع والتشرد واحتراف السرقة وامتهان أعمال ظرفية وضيعة وربما احتضانهم واستغلالهم من طرف عصابات الجريمة المنظمة وغير المنظمة...

السؤال الآن، هو كيف ستبلور الوزارة، مدعومة من المجلس الأعلى للتعليم ،مقترحات الإصلاح و تتجاوز بالتالي الوضعية الصعبة وتخرج المنظومة من النفق؟ ثم كيف سيلائم مشروع الإصلاح المنتظر في حال نزوله ،بين ما هو نظامي وما هو غير نظامي في التعليم؟ بين ما هو عمومي وما هو خصوصي؟ بين وضعية ما في المركز وما في الهامش من مؤسسات؟ وماذا ستكون عليه طبيعة برامج الوقاية و الإنقاذ و اليقظة والفرصة الثانية ومشاريع المواكبة التربوية والدعم المدرسي والاجتماعي والوساطة؟ و كيف يمكن أن توظف كل تلك البرامج وخاصة ما ارتبط منها بالمواكبة إلى جانب البرامج التربوية والتعليمية "النظامية" الأخرى؟ وكيف ستفعل وتطبق للرفع من مستوى التلاميذ و للحد من النزيف بسبب الهدر الذي تعاني

منه المدرسة المغربية؟ بل وكيف يمكن أن تساهم في تجويد نتائج المدرسة المغربية ومخرجاتها كما وكيفا؟ وهل يمكن أن تصلح التربية غير النظامية ما تفسده التربية النظامية؟ أي كيف يمكن أن تشكل برامج التربية غير النظامية ومقارباتها نماذج بيداغوجية لتطوير العمل في المدرسة المغربية بشكل عام؟

هذه أهم الأسئلة والإشكالات التي سنحاول إلقاء الضوء عليها، والإجابة عن بعضها بشكل مباشر أو غير مباشر ،خاصة ما ارتبط منها بالجوانب البيداغوجية وببرامج الدعم والمواكبة التربوية، مع إرفاقها ببعض المقترحات والتوصيات.

على أننا نعتقد أن قسطا هاما من محاولتنا الإجابة عن هذه التساؤلات، مما قد يساهم في تحقيق مستوى مشرف من تجويد نتائج منظومة التعليم والقضاء على ضعف المستوى والحد من الهدر المدرسي، يكمن في تأسيس **نموذج بيداغوجي بمنظومة متكاملة للمواكبة التربوية**،والذي سيشكل محور هذه الدراسة.

أولا: عوامل الهدر المدرسي وضعف مستوى التعليم أو مبررات تأسيس نموذج/منظومة المواكبة التربوية (لماذا ؟)

لعل أهم ما يجعلنا ننادي بضرورة إنشاء نموذج/منظومة المواكبة التربوية وتعميم برامجها على كل الأطفال بل وربما على المؤسسات والعاملين بها والمرتبطين بمنظومة التعليم بشكل عام، هو حالات الاضطراب و الهدر وضعف المستوى و التي تصيب جوانب كثيرة من المنظومة في بلادنا وعموما في البلدان المغاربية وبلدان حوض البحر الأبيض المتوسط وبخاصة في جنوبه.هذه الحالة التي تتميز في بلادنا ، بمظاهر وعوامل يمكن إيجازها كالتالي:

-غياب النظرة الشمولية والمستقبلية للإنسان المغربي المنشود والذي على المدرسة أن تسعى لإعداده وما ينتج عن ذلك من اضطراب في المناهج والبرامج وعدم ملاءمتها وتذبذب في تبني النماذج البيداغوجية الملائمة والمندمجة وعدم الاستفادة من تراكم التجارب

والانتقال من نموذج إلى آخر ومن مخطط إلى آخر ، دون تقويم ودون تطوير، والرجوع باستمرار إلى نقطة الصفر؛
-العوامل المرتبطة بالعرض المدرسي والملاحظ في ضعف بنيات الاستقبال من أقسام ومدارس و مرافق و داخليات و مآوي وهشاشة تجهيزاتها أو بعدها عن الساكنة أو انعدامها أصلا،وما ينتج عن ذلك من ضعف مستوى التمدرس أو عدم تعميمه أصلا، حيث يبقى عدد مهم من الأطفال خارج المدرسة أو يتسربون منها في سن مبكرة أو "يتخرجون" بمستوى هزيل...
-الخنوع في الهام من القرارات للجهات المانحة و إملاءات مراكز الضغط...دون مراعاة الحاجيات الحقيقية للمجتمع المغربي و أولوياته ،مما يخلق حالة من انعدام الثقة فتؤثر في جودة العرض البيداغوجي وجاذبية المدرسة...؛
-ضعف في الموارد البشرية وتسجيل الخصاص في بعض المستويات والتخصصات وسوء توزيع المدرسين والإداريين والموجهين والمفتشين و إعدادهم و تكوينهم وتحسين ظروف عملهم والإعراض عن الرفع من أحوالهم الاجتماعية و التباطؤ في تحديث القوانين الأساسية المنظمة لمهنتهم والالتفاف على مطالبهم المشروعة والمراوغة في الحوار مع ممثليهم ونقاباتهم...
-انتشار حالة من التدهور وربما الاضطراب النفس/تربوي و الأخلاقي، في منظومتنا التربوية وفي مجتمعنا بشكل عام ، سواء في الأسرة أو الشارع أو الإعلام أو النوادي ... وخطر الاستمرار في هذه الوضعية التي تعوق مشاريع الإصلاح وإصلاح التعليم على وجه الخصوص وتحول دون تطورنا ونمائنا. حيث أصبحنا نلاحظ انتشارا لمظاهر السلوك السلبي بل و للسلوك المنحرف و المرضي. في مقابل ذلك نلاحظ:

-عدم حضور علم النفس وانتشاره في مجتمعنا وضعف الوعي بأهمية المقاربة السيكولوجية في مختلف مناحي الحياة وخاصة في التربية المدرسية.

-و تغييبا شبه كامل للعناية بموضوع الإرشاد و التحصين النفسي والتربية الوالدية.

-وحتى دروس علم النفس والتي توفرها برامج مؤسسات التكوين المهني، لا تجد تطبيقا فعليا لها في المدارس و الأقسام. والسائد هو عدم معرفتنا بخصوصيات تلاميذنا السيكولوجية وبسماتهم الشخصية؛

-وعدم توفر المدرسين على الوقت الكافي والتكوين الملائم والوسائل العلمية لمعرفة تلاميذهم و إدراك حاجياتهم ومشكلاتهم...وبالتالي عدم قدرتهم على مساعدتهم والأخذ بيدهم ومواكبتهم في رسم مسارهم الدراسي والمهني.

-سيادة الارتجال في اتخاذ القرارات وضعف المراقبة والمحاسبة و الحكامة في صرف المال العام وهيمنة المركز وتدخله في كل كبيرة وصغيرة ...وما ينتج عن كل ذلك من نفور وتعب نفسي لدى أطر التعليم وخاصة العمومي منه ولدى التلاميذ وأسرهم وضعف في الحافزية لديهم جميعا وفقدان روح التطوع و التضحية وضمور في قيم المواطنة وانتشار سلوكيات مضطربة وأخلاقيات انتهازية...

-عدم استثمار نتائج عمليات التقويم والافتحاص الداخلي لمشاريع ومخططات التطوير وللبرامج الإصلاحية من مثل البرنامج الاستعجالي و نتائج الافتحاص التقني النهائي له و عدم تثمين بالتالي ،ما يتحقق من تراكمات إيجابية في البرامج والمشاريع من مثل برامج التربية غير النظامية وبرنامج ثانويات التميز والأقسام التحضيرية ...وبالتالي التراجع والعودة لنقطة الصفر؛

-اعتماد النماذج البيداغوجية المستوردة وعدم تكييفها وتفضيل الخبرة الأجنبية والتي تتعامل مع خبرائنا بنوع من الاستعلاء. وللتذكير فإن

البرنامج الاستعجالي وضعه مكتب فرنسي للدراسات في حين وضع بيداغوجية الإدماج وسهر على تطبيقها مكتب بلجيكي؛
-الاضطراب الكبير الحاصل على مستوى تعليم اللغات ولغات التعليم؛
-فقر في الطرق والوسائل وأدوات العمل وضعف في الأساليب المساعدة على تطبيق تلك النماذج البيداغوجية وسيادة ظروف غير ملائمة للتحصيل داخل الأقسام والمؤسسات، وظهور وانتشار العنف والسلوكيات المنحرفة والشاذة؛
-ضعف في أساليب التقويم والامتحانات وسيادة التقويم النهائي (الإجمالي) على حساب التقويم التشخيصي والتقويم التكويني ،وانعدام آليات و وسائل علمية مضبوطة لتتبع أداء التلاميذ ومرافقتهم ومواكبة مسارهم الدراسي؛
- الغياب شبه الكلي لبرامج مساعدة التلاميذ وتهيئهم لمواجهة للامتحانات الإشهادية ؛
-الاضطراب في التعامل مع موضوع الدعم التربوي ومع برامج محاربة الهدر المدرسي والذي تجلى في :
-ضعف في التتبع الفردي للتلاميذ وغموض في الخطة وفقر في العدة السوسيوتربوية و البيداغوجية. فإذا أخذنا على سبيل المثال المشروع 5 من مشاريع المخطط الاستعجالي، المتعلق بمحاربة ظاهرتي التكرار والانقطاع الدراسي، فإننا لاحظنا غموضا وسوء فهم شاب الرؤية المؤطرة للتتبع الفردي للتلاميذ. فمبدئيا يرمي التتبع حسب هذا المشروع ،إلى تكوين نظرة مجملة عن الحالة النفسية والصحية والاجتماعية والتربوية للتلاميذ، واستثمار المعطيات السوسيلوجية، ومن تم اتخاذ التدابير
الوقائية أو العلاجية، الأمر الذي لم تتضح سبل تطبيقه في واقع الممارسة في جل المؤسسات.
-كما حدث خلط بالنسبة لأهداف بطاقة التتبع الفردي للتلميذ وسبل توظيفها والتي ليست،من حيث المبدأ، أداة تقويم، بل هي وسيلة

لإعطاء صورة مركبة ومختصرة عن التلميذ اعتمادا على التقويم، وتحديد الصعوبات من خلال التقويمات، وتحديد إجراءات المعالجة وفق درجة الصعوبة أو أثر التعثر.

أما مهام المتدخلين(الأستاذ، مدير المؤسسة، مجلس القسم،خلية اليقظة،المفتش التربوي...) في التتبع الفردي فكان يسودها الكثير من الغموض والتداخل وانعدام الضبط في تحديد المسؤوليات وتوزيع الأدوار بينهم.

-استفحال تفشي ظاهرة الساعات الإضافية والدروس الخصوصية وظهور جمعيات ومؤسسات تجارية تبيع الدعم المدرسي.

-صعوبة وضع وصفات جاهزة و نموذجية للدعم التربوي نظرا:

-لطبيعة البنيات التربوية للأقسام الدراسية، وهي بنيات جامدة وغير مرنة، ولا تسمح بالممرات والجسور،

-الطبيعة التسلسلية للبرامج ،

-تعدد أنواع التعثرات في إنجازات التلاميذ،

-وعدم تجانس مجموعات الدعم الواردة في التشخيص.

-التعثر الذي تعاني منه برامج التوجيه التربوي والمهني والصعوبات المتعددة التي تعاني منها أطر التوجيه.

فضلا عن عوامل ضعف المستوى و الهدر المدرسي التي ترتبط بذاتية التلاميذ سواء ما تعلق منها بشخصيتهم وبقدراتهم الجسمية والعقلية والوجدانية أو بوضعياتهم الاجتماعية (الفقر، الهجرة، الطلاق وتفكك الأسرة، العزلة خاصة في الأحياء الهامشية والبوادي التي تعاني من ظروف الهشاشة...) والتي تؤثر كثيرا في المسار الدراسي للتلاميذ و خاصة من يكون منهم في حاجة لمن يأخذ بيدهم ويواكب تحصيلهم ونشاطهم داخل المدرسة و خارجها.

ثانيا :المستهدفون في برامج المواكبة التربوية(لمن ؟)

تشكل الشريحة المستهدفة من برامج هذا النموذج المقترح وعموما من برامج التربية غير النظامية ومن حيث المبدأ ، فئة عريضة من

الأطفال المحرومين من الحق في التعليم أي الذين لم يسبق لهم ولوج المدرسة أصلا و كذا المنقطعين عن الدراسة في سن مبكرة و الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة و الأطفال في وضعية صعبة وخاصة أطفال الشوارع، والمشتغلين دون سن ال15 مثل خادمات البيوت والعاملين "كمتدربين" حرفيين وخاصة في الصناعات التقليدية... والأطفال في المناطق الريفية المهمشة، ونزلاء مراكز حماية الطفولة...

وتتحدث وثائق وزارة التربية الوطنية عن الفئات المستهدفة من برامج المواكبة، على أساس أن العمل بالمقاربة الوقائية للاحتفاظ بأطفال التربية غير النظامية المدمجين بالتعليم النظامي وتلاميذ المستوى السادس ابتدائي والحيلولة دون انقطاعهم قبل أن ينهوا بنجاح المرحلة الابتدائية، يستدعي تحديد الفئات المستهدفة من برنامج المواكبة التربوية ، وهي:

- **أطفال التربية غير النظامية المدمجون بالتعليم النظامي؛**
- **الأطفال غير الممدرسين المدمجون بالتعليم النظامي في إطار عملية "قافلة"؛**
- **تلاميذ المستوى السادس ابتدائي (الفتيات) خاصة بالعالم القروي.(25 %من مجموع المستفيدين).**

لكننا نرى ضرورة تعميق وتعميم منظومة المواكبة التربوية لتشمل البرامج الموجهة للتلاميذ العاديين كذلك، لاعتقادنا بأن **جميع التلاميذ** بمن فيهم الأقوياء والمتميزين أنفسهم، في حاجة إلى برامج المواكبة التربوية. بل إن المؤسسات التعليمية ذاتها بجميع مكوناتها، بما فيها من أطر إدارية وتربوية وفنية...، في حاجة هي أيضا إلى تتبع ومواكبة وتقويم مستمر. علما بان الممارسات والأدبيات التربوية السائدة حول الموضوع، بما فيها بعض وثائق وزارة التربية الوطنية ذاتها، تميل إلى حصر دور المواكبة في

الأطفال ذوي صعوبات التعلم والذين يعانون من مشكلات...وينتمي في العادة هؤلاء الأطفال إلى الفئات الاجتماعية التي تعيش ظروف الفقر والهشاشة ويحيا أبناؤها في ظروف صعبة.

و تتجه محاولات وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني وفي ضوء المعنى الضيق الذي تتبناه للمواكبة، "لإنقاذ الفئات المهددة بالفشل الدراسي والتسرب" وإن كان بشكل محدود وبنتائج هزيلة فوفقا لإحصائيات الوزارة، بخصوص المستفيدين من برامج التربية غير النظامية بشكل عام، استفاد مابين السنوات2007-2012 حوالي 251 ألف من الفتيان و الفتيات من فرصة ثانية وعادوا إلى المدرسة، منهم 81278 إلى السير العادي للتعليم والتدريب (67113 في التعليم الرسمي و 14165 في التدريب المهني).

وكانت السيدة **لطيفة العابدة** كاتبة الدولة في التعليم المدرسي سابقا،قد صرحت بأن مجال التربية غير النظامية حقق خلال سنة 2010/ 2011 حصيلة إجمالية تتمثل في 69.273 مستفيد و مستفيدة موزعين كما يلي:

- 46.119 في إطار برنامج الفرصة الثانية بزيادة تمثل 21 %مقارنة مع حصيلة الموسم التربوي 2009 / 2010 و قد ثم إدماج 23.353 مستفيد و مستفيدة منهم 20.068 بالتعليم النظامي و3.285 بالتكوين المهني.
- 2.717 تلميذة و تلميذ في إطار برنامج المواكبة التربوية الموجه لأطفال الفرصة الثانية المدمجين بالتعليم النظامي.
-20.437 تلميذة و تلميذ تمت إعادة إدماجهم في المدرسة من خلال عمليات التعبئة الاجتماعية في إطار عملية "قافلة" وعملية "من الطفل إلى الطفل ".(**لطيفة العابدة**،2011).

وحاليا وحسب إحصائيات رسمية لمديرية التربية غير النظامية، فإن عدد المسجلين في برامج التربية غير النظامية(موسم 2013 – 2014)، بلغ كالتالي:

-المسجلون ببرنامج الفرصة الثانية 544 24، و المدمجون مباشرة في إطار برنامج المواكبة التربوية بلغوا 286 و المستفيدون من برنامج المواكبة التربوية (الجمعيات) 109.

لكن ما ينبغي التنبيه إليه ونحن نقرأ هذه الإحصائيات التي يصعب فهمها في بعض الأحيان ،هو ضرورة وضعها في إطارها وقراءتها في سياقها الصحيح، فعندما يقال مثلا بأن نسبة الإدماج انتقلت من 5 إلى 34 في المائة من المسجلين، يحق لنا أن نتساءل عن ما معنى الإدماج وما طبيعته وما حدوده وهل كل من وبمجرد أن يسجل في برنامج من برامج محو الأمية أو التربية غير النظامية نقول عنه لقد "تعلم و اندمج"،تعلم ماذا واندمج في ماذا؟ ثم أل 34 في المائة هي من كم ؟ فإذا كانت من 350 ألف من المنقطعين والمطرودين سنويا ،فإن تلك النسبة تبقى أقل من 8 في المائة، خاصة إذا أخذنا بعين الاعتبار عدد المسجلين سنويا في تلك البرامج والذي لا يتجاوز معدل 25 ألف ، والسؤال أين يذهب أزيد من 90 في المائة الباقون؟، وهذا رقم مخيف وحقيقة جد مقلقة.

ونحن هنا لا نسائل مديرية التربية غير النظامية وحدها و المعنية بشكل مباشر بالموضوع، والتي تشتغل معتمدة اعتمادا كبيرا على منشطي ومنشطات الجمعيات المتطوعة والذين لم تسوى لحد الآن أوضاعهم الإدارية ولم يتم إدماج عدد كبير منهم. ومعتمدة كذلك على بعض المتطوعين من مدرسي ومفتشي التعليم العمومي... بل نسائل الوزارة والحكومة ككل و المطالبة حاليا وبسرعة ، بتدارك أزمة التعليم النظامي و

غير النظامي ورفع مستواه وتجويد نتائجه والحد مما تفرخه هذه الأزمة من آثار سيئة وخطيرة وإيجاد بالتالي وعلى وجه الاستعجال، مخرجا لأزمة التعليم والعمل بجد و بتضافر جهود كل الوزارات والقطاعات المعنية والخواص والمجالس المنتخبة والجمعيات... للحد من الهدر المدرسي وإيجاد حلول ناجعة لإشكالية الأطفال في وضعية صعبة وإنقاذهم من الضياع.

ثالثا: تطور مفهوم/نموذج المواكبة التربوية

في التعريف الضيق للمواكبة أو المرافقة التربوية، والذي نعمل حاليا على تحديثه وتطويره، ، يجعل منها نوعا من المساعدة التي تتم خارج المدرسة، فهي إذن، نوع من المساعدة اللامدرسية أو اللاصفية، الموجهة للتعلمات، حيث يكون أولياء التلاميذ هم أول المعنيين بها. وفي هذه الحالة نتحدث عن المواكبة الأسرية عندما يجد التلميذ من يتولى أمره داخل الأسرة من طرف الأولياء أو أحد الأقارب، فالأسرة هنا تتكفل بالطفل، إما لسد الثغرات والصعوبات التي يظهرها أو لتجويد ما اكتسبه من تعلمات أو بكل بساطة لدعمه في عمله المدرسي.

وعادة ما يقدم بهذا الصدد مثال مساعدة الطفل على واجباته المنزلية. فالأسرة تمارس نوعا من الشراكة المعلنة وغير المعلنة مع المدرسة، بحيث يمارس الفعل البيداغوجي من طرف أفراد "غير مهنيين" إلا في الحالة التي يكون فيها الولي هو نفسه مدرسا. علما بأن الأولياء يزداد ميلهم حاليا إلى اللجوء لمن ينوب عنهم مقابل تعويض مادي ليتولى شؤون دعم أبنائهم و مساعدتهم في مراجعة الدروس.و يكون هذا الأخير في العادة من مدرسي التعليم العمومي، وقد يكون طالبا جامعيا وله "مستوى" تعليمي يسمح له بتقديم المساعدة لمن يحتاجها من التلاميذ في مختلف المواد.

لكن ما نلاحظه هو تحول هذا النوع الاستثنائي من "المواكبة" والمساعدة خارج المدرسة، وبسبب ما تعاني منه المنظومة من تدني في مستوى أدائها، إلى مصدر شديد الخطورة والإزعاج لانتشار"سوق مدرسية" حقيقية، تسمى في العادة "الساعات الإضافية" و"الدروس الخصوصية". وفي غياب مراقبة مؤسساتية، وأمام ضعف القواعد المنظمة لهذه الدروس والتي من شأنها أن تخفف من الآثار السلبية التي تنتج عن النشاط العشوائي وغير المنظم للممارسات التجارية المرتبطة بهذا النوع من المواكبة، أصبحت منظومة التعليم تقوم بفتح أبواب مؤسساتها لاستقبال التلاميذ الراغبين في المواكبة والدعم، فتحول ما يحدث خارج المدرسة محفزا لها لكي تعيد حساباتها بخصوص جودة أدائها. فهل يعني ذلك ظهور بوادر تأثير ما هو غير نظامي في النظامي وبداية ما يمكن تسميته "بإصلاح التربية غير النظامية لما تفسده التربية النظامية"؟.

كما تقدم وثائق وزارة التربية الوطنية (مديرية التربية غير النظامية) تعريفا لبرنامج المواكبة التربوية على النحو التالي:

"يقصد ببرنامج المواكبة التربوية ذلك الإطار المتناسق من الخدمات البيداغوجية والاجتماعية والنفسية المحددة في الزمان والمكان، ويستهدف أطفال برامج التربية غير النظامية المدمجين بالتعليم النظامي، والأطفال المدمجين مباشرة، إضافة إلى تلميذات وتلاميذ المستوى السادس ابتدائي المهددين بالانقطاع عن الدراسة، وذلك لتمكينهم من ولوج مختلف الخدمات المقدمة في الوسط المدرسي، بهدف الاحتفاظ بهم داخل المنظومة التربوية، ودعم مسارهم الدراسي.

ويتأسس هذا البرنامج على الوساطة المدرسية من خلال تقديم مساعدات للتلاميذ بهدف:

-الاستفادة من الإمكانات المتوفرة داخل المؤسسة التعليمية وخارجها؛

-التمكن من التعلم الذاتي؛

-مساعدة الآباء وأولياء الأمور في تتبع المسار الدراسي لأطفالهم.

كما يرتكز هذا البرنامج على مقاربة شمولية (نمائية ووقائية وعلاجية) بالاعتماد على أدوات وآليات واستراتيجيات ملائمة وعلى الشراكة مع المجتمع المدني.

ويعتمد تنفيذ برنامج المواكبة التربوية على أربع أنشطة أساسية يمكن ذكرها كالتالي:

- الوساطة المدرسية؛
- دعم التعلم الذاتي؛
- التكوين الأساس باستهداف الأسر؛
- الأنشطة الموازية."

(انظر" دليل إجراءات برنامج المواكبة التربوية"، مديرية التربية غير النظامية، الرباط ،اكتوبر2011).

وعندما نستعرض الأدبيات التربوية الفرنسية حول الموضوع نجدها تنحو نفس المنحى السابق في تعريف المواكبة التربوية ،حيث تؤكد:

"أن المواكبة التربوية L'accompagnement éducatif تستقبل تلاميذ الإعدادي وتلاميذ الابتدائي في التربية ذات الأولوية والراغبين منهم ،بعد الدروس العادية.وتقترح برامجها مساعدة هؤلاء في الدروس وعلى انجاز الواجبات وفي التطبيقات الشفهية للغة الانجليزية وكذلك على ممارسة الأنشطة الرياضية والفنية والثقافية. إنه وقت مستقطع ما بين الأسرة والمدرسة".

وعموما تستهدف المواكبة التربوية في الممارسات والأدبيات الفرنسية، تغيير طبيعة العلاقة مع المدرسة ومع المعرفة والتعلم والمساهمة في المساواة وتكافؤ الفرص وذلك بتوفير كل الشروط التي تمكن من تمدرس ناجح.

كما تمكن المواكبة من عرض تربوي إضافي و مكمل، وتنظم بحيث تستمر مدة ساعتين في اليوم خلال السنة، وغالبا ما تتم في نهاية اليوم الدراسي ولمدة أربعة أيام في الأسبوع. حيث يتم التركيز في برامجها على:

- المساعدة على الواجبات المنزلية؛
- الأنشطة الرياضية؛
- الأنشطة الفنية والثقافية؛
- وفي الإعدادي، التطبيق الشفهي للغات الحية.

هذا وتوزع تلك الأنشطة بشكل متوازن خلال الأسبوع وخلال السنة ،في انسجام مع البرنامج العام الذي تضعه المؤسسة للمواكبة التربوية.

و يؤطر الأنشطة أساسا المدرسون المتطوعون والمساعدون . كما يتم استدعاء متدخلين من خارج المؤسسة والذين يتوفرون على كفايات خاصة، كما تنشط الجمعيات المتخصصة برامج المواكبة وكذا الرياضيين والفنانين وطلاب الجامعات وأطر من الجماعات المحلية.

و يكون من الضروري في المنهاج الفرنسي، ملاءمة المواكبة التربوية مع غيرها من البرامج الموجودة خارج الحصص من مثل العقود المحلية لمواكبة الدراسة وبرامج النجاح المدرسي ومراجعة الدروس ...دون أن تعوضها بالضرورة.

كما يتم إخبار أولياء التلاميذ بعروض المواكبة التربوية التي توفرها المؤسسة وأهميتها بالنسبة لأبنائهم. *(Anne Mansuy, Jean-Michel Zakhartchouk -2009)* .

أما بالنسبة لمصطلح **الدعم التربوي** soutien pédagogique والذي عادة ما يستعمل للدلالة على معنى المواكبة التربوية وإن كان بمعناها الضيق لدى بعض الباحثين، فإنه" مجموعة من الأنشطة و الوسائل والتقنيات التربوية التي تعمل على تصحيح تعثرات العملية التعليمية لتدارك النقص الحاصل و تقليص الفارق بين الأهداف والنتائج المحصلة. كما يعرف الدعم كذلك بكونه مجموعة من الطرائق و الأدوات و التقنيات الخاصة التي تنتهج داخل القسم الدراسي عبر الوحدات و المواد، أو خارجه، في شكل أنشطة تكميلية-تصحيحية، لتلافي ما قد يظهر على المتعلم من صعوبات تعتري سيره الدراسي وهذا التعريف يجعل من الصعب التمييز بين مفهومي الدعم والمواكبة.(انظر **محمد الدريج**، 1998).

لذلك فإن الدعم في الاصطلاح التربوي كما هو الشأن بالنسبة للمواكبة، هو التدخل البيداغوجي المستند إلى تقنيات و إجراءات، يمكن إتباعها داخل القسم أو خارجه، لسد الثغرات و معالجة الصعوبات، و تفادي الإقصاء و تعزيز فرص النجاح و محاربة الهدر المدرسي ، تروم الأنشطة المرتبطة بالدعم البيداغوجي إيجاد حلول لتعثرات التلاميذ سواء اتخذت شكل أنشطة داخل القسم الدراسي أم كانت أنشطة موازية. و ترتبط هذه الإجراءات والأنشطة بأربع مراحل هي:

1-**التشخيص**: كإجراء لمعرفة مؤهلات المتعلم و قابليته للتعلم ووتيرته ...اعتمادا على مجموعة من الوسائل كالاختبارات؛

2-**التخطيط**،وضع خطة و برنامج الدعم الملائم باعتماد نتيجة التشخيص؛

3-**التنفيذ**، تطبيق الخطة؛

4-و **التقويم** أي تقويم نتائج الدعم وآثاره، قصد فحص مدى نجاعة الخطة في تجاوز الصعوبات و التعثرات.

هذا ولا نرى مانعا في أن تنسحب هذه الإجراءات على مختلف برامج ومشاريع المواكبة التربوية شريطة أن ينظر إليها بمعناها الشامل الذي نتبناه نحن ونؤسس له.

ولهذا نؤكد نحن في عملنا على إنشاء وتفعيل نموذج/منظومة أشمل للمواكبة التربوية، منظومة تتجاوز الأساليب و المبادرات المحتشمة لدعم التلاميذ، وتعمل على تعويضها بإرادة أقوى، تهدف إلى **التكفل البيداغوجي بجميع الأطفال ومواكبتهم نفسيا واجتماعيا وتربويا** بمن فيهم من يعاني من مشكلات نفسية واجتماعية وصعوبات في التعلم، منذ البداية وإلى حين اندماجهم في الحياة العملية، تكفل يحتاج إلى مقومات وخصائص هامة، لابد أن تتوفر لدى المدرسين و الإداريين والمشرفين ... الذين ينتمون للمؤسسة من جهة ، مع ضرورة توفر مستوى من الإمكانيات المادية والتجهيزات والوسائل لتطوير جودة التعلمات من جهة ثانية.

رابعا: المواكبة التربوية في سياق التربية غير النظامية

إن تعريفنا السالف سيجعل المواكبة التربوية تختلف عن تلك التي تمارس وفي معظم الأحيان عشوائيا على شكل "ساعات إضافية"، خارج إطار المؤسسة المدرسية، بحيث تقربها من الطابع المؤسساتي للمساعدات البيداغوجية الأخرى.لقد أصبح من الضروري، مع هذا التوجه، إنشاء وتعميم وترسيخ "التربية غير النظامية"، ليس فقط كجهاز إداري له قوانينه و برامجه وأطره بل أيضا وبالأولى، كمفهوم ومقاربة بيداغوجية نعتقد بضرورة سيادتها في منظومة التعليم والتي نؤمن بأهميتها ونأمل أن تساهم في المساعدة على الخروج من الأزمة الحالية.

فلا نستغرب إذن من بوادر انتشار وتعميق الحديث عن برامج المواكبة/المرافقة التربوية، في إطار التربية غير النظامية في بلادنا، لذلك سنعمل هنا وللمزيد من بسط للموضوع، على الحديث عن التربية غير النظامية، ليس فقط باعتبارها مديرية من مديريات وزارة

التربية الوطنية والتكوين المهني ولكن باعتبارها كذلك وأساسا، مقاربة بيداغوجية ورؤية تربوية شاملة وطموحة ينبغي أن تسود داخل المدرسة وخارجها وفي مجال التربية والتكوين المهني عموما، حتى نتمكن من إدراك أهمية المواكبة التربوية كنموذج ومنظومة متكاملة والدور الهام الذي نعقده عليها في إصلاح التعليم وتطوير برامجه وتحسين أدائه.

تعرف التربية غير النظامية في العادة، بالنشاط التربوي-التعليمي المنهجي والمنظم والذي يتم خارج إطار النظام المدرسي الرسمي ومؤسساته وأسلاكه ومناهجه الاعتيادية، وتقدم من خلاله أنواع مختارة من التربية والتعليم لمجموعات فرعية معينة من الأطفال وهم بالأساس الأطفال في وضعية صعبة، سواء المنقطعين منهم عن الدراسة أو المهددين بالانقطاع أو الذين لم يلتحقوا بها أصلا. هذا وإن كنا سنعود لمناقشة هذا التعريف، نذكر الآن بأن النواة الأولى لهذه المديرية أحدثت في بلادنا منذ عام 1998 وقد أخذت التربية غير النظامية طابعها المؤسساتي للحد من ظاهرة عدم التحاق الأطفال بالمدرسة ، جنبا إلى جنب مع جهود تعميم التعليم الأساسي وبالاعتماد على تعبئة المجتمع المدني حول المدرسة.

وحسب التعريف الدولي المعتمد من طرف اليونسكو " فإن التربية غير النظامية هي مفهوم ونموذج تربوي منظم، ينفذ خارج النسق التربوي النظامي ويوفر تعلمات ومهارات محددة لشرائح معينة من الأطفال".

و تساعد التربية غير النظامية بشكل عام وكما تمارس في العديد من الأنظمة التعليمية، باعتبارها الذراع الواقي ضد المشكلات التي تفرزها التربية النظامية، على الحد مبدئيا من معدل التسرب و الهدر، وذلك أساسا من خلال إنشاء نظام مراقبة وبرامج يقظة تربوية في المدارس، مع الانتباه بشكل خاص إلى التلاميذ المعرضين للفشل والانقطاع المبكر، في محاولة مقاومة الصعوبات التربوية التي تؤثر

سلبا في تكوينهم ، وإيجاد الحلول الملائمة لها، وبهذا يكون مجال التربية غير النظامية في شقيه الاستدراكي و الوقائي، عرضا تربويا مكملا للمدرسة النظامية من حيث مساهمته في تشكيل حزام وقائي ضد تدني المستوى والهدر المدرسي ومساهمته في التعبئة الاجتماعية حول التمدرس، وبتوفيره فرصة ثانية للتربية الأساسية للأطفال غير الممدرسين. (مديرية التربية غير النظامية -وزارة التربية الوطنية، 2011).

وكما هو معلوم فقد عرفت بلادنا تاريخيا ،مجموعة من أنماط التربية والتعليم تمارس خارج الإطار النظامي مع فئات من الأطفال أو الكبار الذين لا يلجون المعاهد والقنوات النظامية للمعرفة ويستفيدون من قنوات أخرى من مثل المسيد (الكتاب القرآني)، المساجد، الزوايا، الجماعات الحرفية....

وهكذا بالاستناد إلى تلك التعاريف، يعتمد نظام التربية غير النظامية عموما في العديد من الأنظمة التعليمية بما فيها نظامنا ،على عنصرين/إجراءين رئيسيين هما:

أولا: تدخل وقائي: عبر برامج اليقظة التربوية، بتشجيع استباق ومكافحة التسرب من المدارس من خلال إنشاء نظام للمراقبة وخلايا اليقظة في المدارس و العمل مع الجهات الفاعلة الأخرى من خلال التوعية و التعبئة الاجتماعية لتعميم التمدرس والحد من مظاهر الهدر المدرسي .ومن البرامج الوقائية:

1-برنامج المواكبة التربوية (بمعناها الضيق والسائد في الوزارة): والذي يستهدف مساعدة المدمجين حديثا في التعليم غير النظامي لمسايرة دراستهم ومواكبة التلاميذ بالوسط القروي عند انتقالهم من الابتدائي إلى الإعدادي.

2-برنامج الدعم التربوي: ويعتمد على آلية اليقظة التربوية بالمؤسسات الابتدائية والإعدادية (خلية اليقظة التربوية، دفتر التتبع الفردي للتلميذ، حصص الدعم البيداغوجي).

وللتذكير فقد مكنت هذه البرامج في بلادنا حسب الإحصائيات الرسمية ولحد الآن، أزيد من 611 ألف طفل وطفلة من الاستفادة من فرصة ثانية للتربية والتكوين، بمعدل سنوي يناهز 38 ألف طفل وطفلة، وإدماج 110 آلاف بالتعليم النظامي أو التكوين المهني، بنسبة إدماج انتقلت من 5 في المائة موسم 1999/1998 إلى 34 في المائة من المسجلين خلال الثلاث سنوات الأخيرة.

تدخل علاجي: ويكمن فيما توفره مديرية التربية غير النظامية من مدارس وأقسام الفرصة الثانية وبرامج ومنشطين وكتب مدرسية ملائمة...لفائدة الأطفال المنقطعين من أجل إعادة إدماجهم في منظومة التعليم، تنفذ بشراكة مع جمعيات المجتمع المدني ، لإعادة إدماجهم في المسار التربوي الذي انقطعوا عنه مبكرا.

و تتضمن البرامج العلاجية:

1-**برنامج سلك الاستدراك** وينفذ بالمؤسسات التعليمية وبالتعاقد مع الجمعيات لتأمين تمدرس المنقطعين حديثا.

2-و**برنامج الفرصة الثانية** والذي ينفذ بواسطة شراكة تعاقدية مع الجمعيات أو بالاحتضان لتربية وتكوين الأطفال غير الممدرسين أو المنقطعين عن الدراسة وذلك خلال مدة تستغرق ثلاث سنوات، ويستهدف هذا البرنامج إعادة الإدماج في التعليم النظامي أو في التكوين المهني.

خطاطة بالأسئلة/العناصر الأساسية في **نموذج/منظومة المواكبة التربوية**



خامسا:الأسس والخلفيات البيداغوجية لنموذج "المواكبة التربوية"

1-المنهاج المندمج كأساس بيداغوجي لنموذج المواكبة التربوية

الأساس الأول الذي استندنا عليه في بناء نموذج/منظومة المواكبة التربوية، يكمن في "المنهاج المندمج للمؤسسة"الذي اقترحناه منذ أوسط التسعينات من القرن الماضي، والذي ينطلق من الإيمان بضرورة الربط بين مفهوم الدمج والاندماج وبالتالي تبني مفهوم جديد تركيبي يختلف مع بعض المفاهيم السائدة حوله، ومنها على وجه الخصوص المفهوم الذي وضعه المجلس الأعلى للتربية في كيبك بكندا وهو المفهوم الذي تبنى عليه بعض مقاربات المنهاج الدراسي ،مثل مقاربة بيداغوجيا الإدماج، والذي يعرفه بكونه " السيرورة التي يربط بها التلميذ معارفه السابقة بمعارف جديدة، فيعيد بالتالي بناء

عالمه الداخلي، ويطبق المعارف التي اكتسبها في وضعيات جديدة ملموسة". (كزافييه روجيرس-2007).

لكننا نقترح في تصورنا للمنهاج الدراسي، أن يتسع مفهوم الاندماج حتى لا يبقى محصورا في جانب واحد من النشاط الذهني للمتعلم وهو إدماج الموارد و المكتسبات.لأن ذلك في نظرنا عيب يسقطنا في أساليب تقنية تجزيئية وسلوكية.

يركز الاندماج المقصود في تصورنا للمنهاج و الذي نقترحه كخلفية نظرية لتنظيم برامج المواكبة التربوية، على الأبعاد الاجتماعية و الغايات الشمولية التي ينبغي إظهارها وتوظيفها منذ البداية، سواء في محتويات البرامج او في طرق وأساليب أدائها و في طبيعة الأنشطة الموازية او في مشاريع المؤسسة وغيرها والتي ينبغي ان تعزز ما تستهدفه المدرسة من اندماج حقيقي في المجتمع بشكل شمولي.

لذلك فإننا قدمنا، تصورا أكثر شمولية، في إطار "المنهاج المندمج للمؤسسة" والذي يتسع فيه مفهوم الاندماج (نظريا وعمليا) ليشكل نسقا متكاملا. من بعض مميزاته أنه يمنح على سبيل المثال، المناطق والمؤسسات والجهات، سلطة(حرية) تعديل ومواءمة المقررات الدراسية، للاحتياجات والخصوصيات المحلية مع احتفاظها بالأسس المشتركة في المنهاج الوطني العام أي نسمح للمدرسين والقائمين على التعليم عموما بنوع من المرونة بدل النمطية والأحادية اللتان تميزان كلا من بيداغوجيا الأهداف و بيداغوجيا الاندماج، شريطة خلق نوع من التوازن بين المستوى الوطني والمستوى الجهوي. وهكذا وبالإضافة إلى وجود منهاج رسمي و وطني عام و موجه لجميع التلاميذ في مختلف الأقاليم، هناك نوع من المنهاج "المعدل" أو المكيف و هو المنهاج الذي يلائم خصوصيات المؤسسة والخصوصيات الاقتصادية و الثقافية للمنطقة واحتياجات سكانها، ويسهم، بشكل مندمج، في إعطاء معنى لما تروجه المؤسسات

التعليمية من نتائج تعليمية تعلمية و كفايات/ملكات تدريسية مختلفة؛ التي تسعى المؤسسة التعليمية إلى تحقيقها. (محمد الدريج،2005).

2-مقاربة "التربية غير النظامية "كمنطلق لتأسيس نموذج المواكبة التربوية

لعل من أهم النتائج التي انتهينا إليها في دراساتنا هذه، ضرورة اعتماد التربية غير النظامية كمقاربة بيداغوجية في نظام التربية والتكوين وفي مختلف الأنشطة والبرامج و ليس فقط باعتبارها إدارة مركزية في وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني. مقاربة تساهم في توجيه جميع أساليب وممارسات المتدخلين في التربية غير النظامية وتكوين وتدريب المنشطين في الجمعيات المتدخلة والمتعاونة وعموما لجميع الأطر الإدارية والتربوية في مختلف مؤسسات التعليم،وحثهم على نهج الأسلوب البيداغوجي الذي يستند على روح ومبادئ وفلسفة التربية غير النظامية، التي هي السمات الرئيسية لهذه التربية والتي نعتقد بضرورة تعميمها لتشمل التربية النظامية ذاتها.

وكما هو معلوم فإن المقاربة Approche البيداغوجية هي تصور ناظم لمجموع ممارسات التعليم و التعلم؛ تصور يربط على نحو نسقي بين التوجهات التربوية المؤطرة للمناهج ومكوناتها، بما فيها من أهداف و علاقات تربوية و وسائل و وسائط معتمدة في التدريس و أنشطة التقويم و الدعم... وتعتبر المقاربة البيداغوجية بشكل عام، كموجه ينظم الوضعيات التعليمية -التعلمية ،من أجل بلوغ غايات محددة. لذلك ترتكز على إستراتيجية يتم بمقتضاها معالجة المشكلة أو تحقيق هدف معين، باعتماد إجراءات و استخدام صيغ و وسائل تطبيقية. (عبد اللطيف المودني - ماي 2010).

ويمكن إجمال خصائص ومميزات مقاربة "التربية غير النظامية" باعتبارها الأساس البيداغوجي و الديداكتيكي لنموذج المواكبة التربوية، في النقاط التالية:

1-التفاعل والتكامل المتوازن بين الأبعاد والجوانب المختلفة المستهدفة في شخصية المتعلم:
وهي الجوانب العقلية/المعرفية والوجدانية/الاجتماعية والحسية الحركية/ المهارية... المستهدفة في برامج وأنشطة التربية والتعليم والتكوين.
2-كما أن مقاربة التربية غير النظامية، تستند على مبدأ المشاركة و التي تركز على المتعلم و المتدرب وعلى إشراكه الفعلي في أساليب وطرق تعليمه وتدريبه.كما تركز على دعم العلاقة والتكامل بين التعلم الفردي و التعلم الجماعي وإحداث مجموعات العمل وتشجيع الشراكة والعمل الجماعي ، والتواصل.
3-وهي عملية شاملة تركز على سيرورة العمل وليس فقط على النتائج والمحصلة النهائية.كما تنبني على توظيف الخبرة وعلى متطلبات الحياة اليومية و العمل، الموجهة نحو الممارسة والتطبيق، وعلى الممارسة والتجربة/الاختبار والتطبيقات والخرجات والاحتكاك بالواقع (الطبيعة و المجتمع) والرحلات واللقاءات الثقافية.
4-احترام التعدد والتنوع والخصوصيات الثقافية لمختلف فئات التلاميذ ولأسلوبهم في التعلم و وتيرتهم واعتماد مبادئ التكامل والتلاقح الفكري و الثقافي.
5-تقوية روح التضامن والعمل التطوعي وقيم التعاون والأثرة والتسامح والانفتاح على الآخر و ترسيخ مبادئ التضحية وروح المواطنة والتكافؤ و السلوك الديمقراطي.

3– مدخل التدريس بالكفايات/ملكات

كما تستند برامج المواكبة التربوية على إدماج المقاربة بالكفايات/ملكات. لأن هذه المقاربة تعتمد على تعلم أكثر نشاطا وأكثر واقعية وأكثر دواما. وهو واحد من العناصر الرئيسية للإصلاحات الحالية لمسايرة نظامنا التعليمي لاحتياجات عصرنا.

إن التدريس الذي يتأسس على **مفهوم الكفايات/ملكات**، لا يتناول شخصية التلميذ تناولا تجزيئيا. ما دامت الكفاية/ملكة ككيان نفسي داخلي مركب، تفترض الاهتمام بكل مكونات شخصية المتعلم، سواء على المستوى العقلي أو الوجداني أو الحسي الحركي و المهاري بشكل مندمج. إن الكفاية تيسر عملية تكييف الفرد مع مختلف المواقف والصعوبات و المشكلات التي يفرضها محيطه وتفرضها مقتضيات الحياة، و التي لا يمكن أن يواجهها من خلال جزء واحد من شخصيته، بل بالعكس من ذلك، فإن تضافر مكونات الشخصية، أي المعرفة و العمل و الوجدان، هو الكفيل بمنح الفرد القدرة على مواجهة الوضعيات والمستجدات و التغلب على التحديات .

سادسا: طرق وأساليب لتجويد العملية التعليمية والرفع من فعالية نموذج المواكبة التربوية (بأية وسيلة؟)

تستند مقاربة "التربية غير النظامية"، التي ينبغي أن ينهل منها نموذج المواكبة التربوية باعتبارها خلفيته البيداغوجية ،على ضرورة تطوير التدريس بتوظيف طرق حديثة وأساليب متطورة، ومن أهمها:

1-الربط في المنهاج بين المعرفة النظرية و المعرفة التطبيقية:

من القواعد التي نستند عليها في مقترحنا ،نجدها في البحث عن الأسلوب الأمثل لتطبيق المنهاج في الأقسام والمدارس والذي يتمثل فيما يعرف في العادة بالمنهاج النشط. يقوم هذا المنهاج على تثبيت مكتسبات التلميذ بواسطة مواجهة المواقف المشخصة وحل ما تتضمنه من مشكلات وليس بواسطة تجميع المعلومات وتكديس الإجراءات(العمليات) دون أن يعرف التلميذ كيفية توظيفها في حياته اليومية ، وسرعان ما ينساها.

أما أساليب التدريس التي ينبغي اعتمادها كذلك، انسجاما مع مبادئ هذه التربية الحديثة، فتنطلق من أهمية التعليم عن طريق مجموعة من الأنشطة الاجتماعية والفنية والثقافية والرياضية والتي تشكل دعامة أساسية من دعامات المواكبة التربوية. أنشطة ذات أغراض تربوية

معدة بشكل منظم، تمكن كل تلميذ من المشاركة الايجابية، وتساعده في نموه الشخصي والاجتماعي، و السماح له بالتجريب. ومن هنا تصبح المدرسة مضطرة لاستخدام مواقف/وضعيات الحياة الحقيقية في التعليم ولا تتركها إلى الدراسة النظرية- الأكاديمية، فتتحول المدرسة إلى معمل اجتماعي يتم فيه التعلم عن طريق الخبرة بدلا من التعلم الشكلي.

ومن هنا تصبح المدرسة ملزمة باستخدام مواقف الحياة الحقيقية في التعليم ولا تتركها إلى الدراسة النظرية-الأكاديمية، فتتحول المدرسة إلى معمل اجتماعي يتم فيه التعلم عن طريق الخبرة بدلا من التعلم الشكلي والذي يكتفي بتكديس المعارف وشحن الذاكرة.

<u>2- طريقة حل المشكلات:</u>

والتي تلائم اللجوء إلى نموذج الكفايات/ملكات. وتتلخص هذه الطريقة في اتخاذ إحدى المشكلات ذات الصلة بموضوع الدراسة محورا لها ونقطة البداية في تدريس المادة. وذلك من خلال التفكير في هذه المشكلة وعمل الإجراءات اللازمة وجمع المعلومات والنتائج وتحليلها وتفسيرها، ثم وضع المقترحات المناسبة لها ويكون التلميذ قد اكتسب المعرفة العلمية وتدرب على أسلوب التفكير العلمي، مما يؤدى إلى إحداث التنمية المطلوبة لمهاراته العقلية وتقوم هذه الطريقة على الخطوات التالية:

- الإحساس بالمشكلة وتحديدها.
- جمع البيانات حول المشكلة من مصادرها المختلفة.
- فرض الفروض، أو بدائل حل المشكلة.
- وضع خطة لاختبار صحة الفروض.
- اختيار الفرض الصحيح والوصول إلى الحل. (محمد غنيم-2010).

3-كما تقوم المقاربة التي ينبغي اعتمادها في منظومة المواكبة التربوية ،على اعتماد "المشروع الشخصي للتلميذ"، والذي يجعل منه

محورا لجميع العمليات التربوية كما يؤهله ليكون فاعلا حقيقيا في بناء حاضره و توجيه مستقبله و ذلك من خلال استنفار كل طاقاته الدافعة. إنه يتخذ شكل سيرورة يدير الفر د بواسطتها، على المستوى النفسي، ضرورة تكييف تطلعاته و قدراته مع الفرص المتاحة و جعل حظوظ النجاح إلى جانبه و وضع و تطبيق الاستراتيجيات الملائمة رغم نسق المعيقات الذي يحيط به...لا يخضع المشروع الشخصي للتلميذ للتجزيء لكونه يندرج في سياق عام يعني المجتمع على العموم ومؤسسات التربية و التكوين على الخصوص، إنه يتمحور حول الفرد لكنه يعني الجماعة كذلك.

إن المشروع الشخصي للتلميذ يشكل حلقة تفاعل مجموعة من الأبعاد النفسية و التربوية و الاجتماعية، و تفاعل جهود عدة متدخلين، إذ بالإضافة إلى كون التلميذ محور العملية التعليمية، يبرز دور الفاعلين التربويين و الأسرة والذين يشكلون أقطاب المواكبة. و يعتبر بناؤه عملية معقدة قابلة للتطوير بشكل مستمر حيث تناط بعملية المواكبة مهام أساسية باعتبارها عملية مستمرة تهم السهر على إعداد و تنفيذ المشروع الشخصي للتلميذ في نطاق تكوينه و اندماجه المهني و الاجتماعي.

4- اعتماد المجزوءات في تحضير الدروس وانجازها:

التدريس بالمجزوءات شكل من أشكال التعليم يعتمد على وحدات وينطلق من فرضيات من أهمها:

-أنه ليس هناك تلميذان لهما نفس إيقاع التعلم و يملكان نفس المواصفات و المكتسبات،

-وأنه ليس هناك تلميذان مستعدان للتعلم في نفس الوقت و يحلان المشكلات بنفس الطريقة.

لأن تنفيذ المنهاج يقتضي مفصلته إلى مجزوءات لتجاوز صلابة وتعقيد البرامج التقليدية، قصد تلبية حاجات المتعلمين و إكسابهم ما ينقصهم من كفايات /ملكات ومهارات و تسمح لهم بتنمية قدراتهم

التعلمية الذاتية و إصدار الأحكام و التواصل والعمل في مجموعات وتحمل المسؤوليات..(عبد الكريم غريب و البشير اليعقوبي-2003)

إن المجزوءة شكل تعليمي يسمح للمدرسين من اختيار و تنظيم مجموعات التلاميذ وانتقاء أهداف تعليمية وتنظيمات تربوية وديداكتيكية تتماشى وحاجات التلاميذ ومستوياتهم و وتيرتهم في التعلم، و يذهب البعض إلى أن المجزوءة وحدة تعليمية- تعلمية متكاملة بكل مقوماتها التربوية تخدم موضوعا معينا، و هي مفرعة إلى محاور و دروس بقصد التبسيط و توحيد الرؤية. (محمد الدريج وجمال الحنصالي وآخرون-2012)

5- اعتماد نظام الوصاية:

تعتبر الوصاية/ الوساطة "tutorat " أحد المستجدات في المجال التربوي والتي تهدف إلى تحسين جودة تعليم و تكوين التلاميذ بإعلامهم وتوجيههم للرفع من قدراتهم وملكاتهم وإمكانية مشاركتهم في بناء مسارهم الدراسي والمهني عن طريق التركيز على التعلم الذاتي و العمل الشخصي.

وتمكن الوصاية من فضاء حوار بين التلاميذ والوصي تقدم فيه إجابات مناسبة عن موضوعات مختلفة كما تقدم تعليما متفردا ومرنا، على أن الوصاية/الوساطة لا تعني تقديم الإجابات لكل المشكلات بل تقديم التوجيه والإرشاد الضروريين لتحسين التعلمات إنها مساعدة مشخصة تتم خارج الحصص الدراسية الرسمية. *(Alain Baudrit -2002)*

إن الأدوار المنوطة بالوصي /الوسيط المدرسي والذي **قد يكون مدرسا أو أبا أو أحد أفراد العائلة أو أحد المتطوعين من جمعيات المجتمع المدني المهتمة بالدعم والمواكبة**، تتلخص في مكافحة ظواهر التعثر والفشل و الهدر المدرسي، عبر دعم التلاميذ للتغلب على العوائق التي تعترض مراحل تعليمهم، التي يواجهونها في حياتهم الخاصة والأسرية والمدرسية والاجتماعية، ومساعدتهم على

اكتساب الثقة في أنفسهم، وتمكينهم من فهم طبيعة المشاكل المتواجدة بمحيطهم السوسيوثقافي، كما تساهم في إقناع المتعلمين بقيم التسامح والمواطنة ونبذ قيم التطرف المختلفة، كالعنف والانحراف.

ويمكن أن تنشط المواكبة التربوية التي سيمارسها الوصي من خلال:

-مواكبة التلاميذ في مسارهم الدراسي عن طريق التكفل والعناية ببعض تعثراتهم وصعوباتهم في التعلم، و دعمهم في اكتساب مناهج وتقنيات العمل الضرورية لنجاحهم.

-تعريف التلاميذ بالمناهج الحديثة في البحث المكتبي والالكتروني والتحكم في استعمال التقنيات متعددة الوسائط.(رشيد بن بيه،2010).

-تعريف و شرح نظام "مسار" وغيره من الأنظمة المعتمدة....الخ

-مساعدة التلاميذ في تنظيم أعمالهم الشخصية (مراجعة الدروس، تحضير التمارين، إعداد البحوث والمشاريع الشخصية والإطلاع على المراجع...الخ).

-الاستماع للتلاميذ لخلق وبناء علاقة وجو من الثقة بينهم وبين الوصي من خلال تقديم الدعم والنصائح الشخصية.

-التقليص من حجم الشعور بالانطوائية والإحباط ومشاعر العجز والفشل لدى بعض التلاميذ بمحاولة تشجيعهم وإعطائهم نظرة إيجابية عن إمكانياتهم وعن المستقبل.

هذا ويمكن أن يمتد و يتعزز دور الوصي ليتكامل مع مهام خلايا اليقظة ولينصهر في وظائف مركز الاستماع والوساطة و والتي يمكن اختصارها على النحو التالي:

-يهدف مركز الاستماع والوساطة المدرسية إلى مساعدة التلاميذ على اكتشاف ذواتهم ومعرفة خصوصياتها،

-ودراسة جوانب شخصيتهم الجسدية والنفسية والعقلية والاجتماعية، ويسعى إلى تشخيص مشاكلهم، وتحديد حاجياتهم بتوظيف خبراتهم الحياتية ورصد الفرص الموضوعية المتاحة لهم،

-علاوة على المساهمة في إكسابهم صحة نفسية تساهم في بناء جسور للتواصل مع الآخرين في مؤسستهم التعليمية وفي محيطهم الأسري والاجتماعي،

-و توعية المتعلمين بحقوقهم وواجباتهم من خلال علاقتهم بالمتدخلين في حياتهم المدرسية خاصة وحياتهم اليومية عامة،

-ومساعدتهم على تقويم سلوكاتهم وممارساتهم، عبر الاستماع إليهم ومعرفة حاجياتهم، ومساعدتهم على التكيف والاندماج والتوافق في الحياة المدرسية كخطوة أساسية للاندماج في المجتمع (محمد الشيخ بلا،2011).

6- تدريس الرفاق:

وهو أسلوب في التدريس تقوم فيه مجموعة من المتعلمين بتدريس مجموعة أخرى دون تدخل المدرس ويفترض أن تكون المجموعة الأولى متفوقة أكثر في إنجاز الأهداف التعليمية ويؤدي هذا النوع من التدريس إلى المزيد من التفاعل والواقعية لدى المتعلمين. ويشتمل على تلاميذ يتعلمون من و مع بعضهم البعض في طرق تؤدي إلى المنفعة المتبادلة التي تنطوي على تبادل المعارف و الأفكار والخبرات بين المشاركين. و ينصب التركيز على عملية التعلم، بما في ذلك الدعم العاطفي الذي يقدمه المتعلمون لبعضهم البعض و بقدر التعلم نفسه. و لكن هذا النوع من التدريس لا يمكن أن يكون بديلا للتدريس الذي يقدمه المعلم (Vivian De landSheer -1987).

7- الأنشطة الموازية (اللاصفية) :

وهي الأنشطة التي تجري خارج القسم (غرفة الصف) سواء أكانت داخل المدرسة أم خارجها. والتي تشكل كما هو معلوم، أداة جد فعالة في تكوين شخصية التلاميذ و تقويتهم وتحصينهم فضلا عن

أهميتها في مواكبتهم ومن الأنشطة اللاصفية المسابقات الثقافية والمقابلات الرياضية و ورشات القراءة والفنون من موسيقى ورسم وعمل نماذج للأشياء...وخرجات وزيارة المعارض والمتاحف والمعالم الأثرية والمصالح الإدارية والمقاولات... (محمد الدريج وجمال الحنصالي وآخرون-2012).

هذا وتلح برامج المواكبة التربوية كما تتصورها مديرية التربية غير النظامية، على أهمية الأنشطة الموازية ، فتحث على تمكين التلاميذ ،خارج المدرسة وفي داخلها، من الاستفادة من الأنشطة الموازية التربوية منها والترفيهية، وتتمثل هذه الأنشطة في:

- ✓الزيارات الميدانية الدراسية؛
- ✓الخرجات الترفيهية؛
- ✓المحاضرات والندوات؛
- ✓المخيمات الربيعية والصيفية (مديرية التربية غير النظامية، وزارة التربية الوطنية-2011).

ويمكن أن نضيف إلى كل هذه البرامج والأنشطة تلك المتعلقة بالتكنولوجيات الحديثة، خاصة ما ارتبط منها بالمعلوميات والعالم الرقمي وتعدد الوسائط والتوثيق.ذلك أن المواكبة التربوية يمكن ان تشمل وتوظف هذه الأنشطة سواء في البيت أو في مراكز التوثيق والإعلام ...

المراجع

ميلود التوري(2006): "تدبير المجزوءات لبناء الكفايات"، مطبعة سوماكرام، الدار البيضاء، المغرب.

-**مديرية التربية غير النظامية** (وزارة التربية الوطنية 2011):"حصيلة برنامج المواكبة التربوية"
الموسم الدراسي 2010/ 2011 - سبتمبر،الرباط.

-**مديرية التربية غير النظامية** (وزارة التربية الوطنية 2011): دليل إجراءات برنامج المواكبة التربوية،الرباط ،اكتوبر2011.

-**مديرية التربية غير النظامية** (وزارة التربية الوطنية 2012): "بطاقة تقنية حول تنفيذ مقتضيات برنامج المواكبة التربوية للمدمجين"، الموسم الدراسي 2013/2012.الرباط.

-**مديرية المناهج و الحياة المدرسية** (وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي و تكوين الأطر و البحث العلمي) "دليل الدعم النفسي الاجتماعي و المعرفي والمنهجي"، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الرباط، غشت 2009.

-**محمد غنيم** (2010): "طريقة حل المشكلات "وزارة التربية والتعليم.المملكة العربية السعودية.الرياض.

-**محمد الشيخ بلا** (2011): "تأسيس مراكز الاستماع والوساطة المدرسية بالمؤسسات التعليمية بنيابة تيزنيت"، في جريدة المساء (المغربية) عدد 15 - 06 – 2011.

-**محمد الدريج** (1996): "مشروع المؤسسة والتجديد التربوي في المدرسة المغربية"، (في جزئين)، سلسلة دفاتر في التربية، (1996)- الرباط.

-**محمد الدريج**(1998): "الدعم التربوي وظاهرة الفشل الدراسي" سلسلة دفاتر في التربية، الرباط.

-**محمد الدريج** (2005): "تطوير مناهج التعليم معايير علمية.. متطلبات الواقع.. أم ضغوط خارجية؟ "، سلسلة المعرف للجميع، العدد 32، منشورات رمسيس، الرباط.

-**محمد الدريج**: (طبعة 2009) : "الكفايات في التعليم ، نموذج المنهاج المندمج" ، منشورات سلسلة "المعرفة للجميع"، الرباط.

-**محمد الدريج وجمال الحنصالي** وآخرون (2012): "معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس"، مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي (ألكسو: المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة) ، الرباط .

-**محمد الدريج (**2013): "التربية الوالدية والتحصين النفسي للتلاميذ :مشروع برنامج الإصلاح السيكولوجي/الأخلاقي في المنظومة التربوية"، المجلة الالكترونية "المدرس".

-**محمد المومن: "**التتبع الفردي للتلميذ عدة سوسيو تربوية وبيداغوجية **"**، جريدة الصباح، عدد الخميس، 20 يناير 2011.

-**لطيفة العابدة** ،كاتبة الدولة المكلفة بالتعليم المدرسي سابقا (2011): في تصريح لجريدة "الاتحاد الاشتراكي"،عدد -2011-10-20.

-**كزافييه روجيرس**، ترجمة الحسين سحبان و عبد العزيز سيعود (2007): "الاشتغال بالكفايات، تقنيات بناء الوضعيات لإدماج التعلمات " سلسلة المكتبة التربوية، مكتبة المدارس، الدار البيضاء.

-**عبد اللطيف المودني**(ماي 2010): "المقاربات البيداغوجية ومفارقاتها بين استقلالية المدرس و تنمية التعلمات"، دفاتر التربية والتكوين، العدد 2، مكتبة المدارس، منشورات المجلس الأعلى للتعليم، الدار البيضاء، المملكة المغربية.

-**عبد الكريم غريب**(2006): "المنهل التربوي- معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية"،

الجزء الثاني، منشورات عالم التربية، الطبعة الأولى، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب.

-**عبد الكريم غريب و البشير اليعقوبي**(2003): "المجزوءات، منشورات عالم التربية، المغرب.

-**الطيب أموراق**(1991): "أسلوب معاملة الطفل بين الأسرة والمدرسة وعلاقته بتوافقه الدراسي" أطروحة دبلوم الدراسات العليا، غير منشورة، كلية الآداب، فاس.

-**رشيد بن بيه** (2010): "الوساطة التربوية: المفهوم، الأدوار وآليات التأسيس بالمدرسة المغربية" .جريدة الاتحاد الاشتراكي عدد 02-12–2010.

-**موقع تربويات** (2014): "برنامج مسار: بين الوزارة وجمعيات المديرات والمديرين:

التحديات والآفاق، عن إدارة موقع تربويات، يناير 2014.
(www.tarbawiyat.net)

-**موقع وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني**،(على ألنت،2014)،"مسار"،منظومة التدبير المدرسي. (sgs.men.gov.ma) .

*-**AnneMansuy,Jean-Michel Zakhartchouk** (2009) : «Pour un accompagnement éducatif efficace ».- CRDP de France –Comté.*

*-**Alain Baudrit** (2002), «Tutorat : richesses d'une méthode pédagogique », édition De Boeck*

*- **Dictionnaire encyclopédique** de l'éducation et de la formation(1998), NATHAN, 2éme édition.*

*-**Françoise Clerc**(1992), ". Enseigner en Module ",. Hachette Education, Paris,*

***-Gérard Barnier**, (2001) « Tutorat dans l'enseignement et la formation », édition l'Harmattan.*

-Vivian De landSheer*. (1987), " L'éducation et la formation " P.U.F.*

لماذا التدريس بالوضعية المشكلة؟

د. الحسن اللحية

ثمة أسئلة كثيرة تطرح نفسها على الباحث في علوم التربية أو المهتم بالديداكتيك العام أو الخاص تتعلق بماهية الوضعية المشكلة من قبيل: ما الوضعية المشكلة؟ هل هي بيداغوجيا جديدة أم تجديد بيداغوجي؟ هل هي مقاربة جديدة في التدريس؟ هل هي مقاربة تتسم بالدقة والملاءمة والقابلية للتطبيق في جميع مستويات التعليم...؟

يتحدث الجميع، اليوم، عن الوضعية المشكلة، لكننا في واقع الحال عم نتحدث بالتحديد؟ وأي نقل ديداكتيكي يقترحه علينا الاشتغال بالوضعية المشكلة تلقائيا أو غائيا؟ وأي منافع بيداغوجية تهم التلاميذ[1] [بعامة] ونحن نشتغل عليها وبها...؟

يرى فليب بيرنو أننا نطلب من المتعلم بناء كفايات بمواجهته بانتظام وبكثافة لوضعيات مشكلات معقدة نسبيا، تعبيء مختلف أنواع الموارد المعرفية. ويتساءل قائلا: لماذا لا نتحدث عن المشاكل ببساطة؟ لقد اقترحت المدرسة على التلاميذ مشاكل مصطنعة كليا وغير سياقية بغاية حلها، وهي بعيدة كل البعد عما يسمى التعلم بالمشكلات المعمول به في بعض كليات الطب.

تذكرنا فكرة الوضعية بالثورة الكوبرنيكية أو الثورة الديداكتيكية لأنها مطبوعة بالبيداغوجيات البنائية وديداكتيك التخصصات. لن تنحصر مهنة المدرس إذا ما اتبعنا هذين التيارين في التدريس ولكن في جعل التلميذ يتعلم. ومن أجل هذا الغرض يجب إبداع وضعيات

[1]- Jean-Philippe Schroter, la situation- problème: une nouvelle démarche pédagogique en histoire. In iténiraire N 14- novembre 2005, Voir site, WWW.artic.ac-bensançon.fr

مناسبة تنمي إمكانات التعلم مهما كان نوعه، وفي أحسن الأحوال تنمية التعلم المستهدف.

إن الوضعية المشكلة ليست أي وضعية ديداكتيكية لأنه ينبغي أن تضع المتعلم أمام سلسلة من القرارات التي عليه أن يتخذها لبلوغ الهدف. ويعني ذلك تنمية كفايات التفكير مليا كي نبدع وضعيات مشكلات تكون معبئة وموجهة للتعلمات النوعية[2].

يظهر إذن أن التدريس بالوضعيات المشكلات يستهدف تنمية الشخصية في شموليتها لأن التعلم يبنى بمواجهتها. فالتعلم نشاط شمولي لا يمكن اختزاله في مراكمة المعارف أو التدريبات النوعية، واكتساب أفكار نحوية و إملائية و صرفية، ثم بعد ذلك القيام بتمارين تسمح باكتساب هذه القواعد التي لا تكفي لمعرفة كتابة نص.

إن التعلم الذي يبنى بمواجهة وضعيات مشكلات يجعل المتعلم قادرا على مواجهة وضعيات جديدة تتمثل في بناء استقلاليته.

ولكي يتعلم التلميذ كذلك علينا أن نضفي معنى على ما نقدمه إليه ومعنى لما سيقوم به كتمثل المهمة المعقدة وسياقيتها. والتعلم، أخيرا، لا ينحصر في التحكم في الوضعية في لحظة معطاة من طرف التلميذ؛ إذ عليه أن يكون قادرا على استعمال مكتسباته في وضعيات جديدة من نفس النوع مما يجعله واعيا باستثماره المعرفي والمنهجي وطرق التفكير[3]، أي التحويل[4].

يتطلب بناء وضعيات مشكلات من المدرس أن:

- ✓ يعتبر المعارف موارد قابلة للتعبئة؛
- ✓ العمل المتنظم بالمشاكل؛

---

[2]- Ph. Perrennoud, des savoirs aux compétences : les incidences sur le métier d'enseignant et sur le métier d'élève. In , Pédacogie collégial (Quebec) Vol.9 . n2, decembre 1995.

[3]- Xavier debeauchense, apprendre par les compétences,in, cepec. www.cepec.org

[4]Philippe Perrenoud, Des savoir aux compétences:de quoi parle-t-on en parlant de compétences?

- ✓ إبداع أو استعمال وسائل أخرى في التدريس؛
- ✓ التفاوض وقيادة المشاريع صحبة التلاميذ؛
- ✓ تبني التخطيط المرن؛ مع الحرص على وضع عدة بيداغوجية مركبة؛
- ✓ وضع تعاقد بيداغوجي جديد؛
- ✓ ممارسة تقويم تكويني في وضعية الاشتغال[5]؛ والمعرفة بالملاحظة أثناء اشتعال التلميذ؛ وتقويم الكفاية وهي في طور البناء؛

تجاوز الخلط:

نجد كثيرا من التعاريف الخاصة بالوضعية المشكلة من قبيل:

أولا: تعاريف عامة للوضعية المشكلة- لا نهاية لها-تجعل الجميع منظرا، من قبيل:

- ○ الوضعية المشكلة في السياق المدرسي وضعية أولية تحتوي على بعض المعطيات؛
- ○ تفرض الوضعية المشكلة في السياق المدرسي هدفا يجب بلوغه، هو هدف التعلم أو إرادة التعلم؛
- ○ يفرض هدف التعلم على المتعلمين القيام بأفعال-أنشطة متوالية غير خطية؛
- ○ تعبئ الوضعية المشكلة في السياق المدرسي نشاطا فكريا لدى المتعلمين؛ تفرض المشكلة على المتعلمين طريقة في البحث؛ وذلك بغاية بلوغ نتيجة نهائية. وإن النتيجة المحصل عليها تكون مجهولة في البداية والحل لا يكون متوفرا مباشرة[6].

ثانيا: نجد تعاريف للوضعية المشكلة **بهاجس بيداغوجي** دون أن يبلغ العتبة البيداغوجية، و منها التعاريف التالية:

---

[5]- Ph.pérrenoud, l'école saisie par les compétences. In. Former des élèves compétents : la pédagogie à la croisée des chemins ; Quebec, 9-11 décembre 1998.

[6]- Gérard de Vecchi, Faire vivre de véritables situations-problèmes, Hachette éducation, 2002

- تفيد الوضعية المشكلة في السياق المدرسي البيداغوجي التفاعل بين المدرس وتلاميذه، وتفاعل هؤلاء جميعا مع محيطهم الخاص والعام وفيما بينهم؛
- الوضعية المشكلة نشاط منظم من قبل المدرس مع مجموعة القسم: التفاعل الذي يعكسه المثلث الديداكتيكي: محتوى، مدرس، تلميذ؛
- تنقلب الوضعية إلى وضعية مشكلة في السياق المدرسي حينما يدعى المتعلم لإنجاز مهمة محددة تطرح عائقا؛
- هي الوضعية التي تتسم بالزعزعة البناءة، والزعزعة مبنية أو مستحدثة بما أن الوضعية المشكلة تحتل موقعا في سلسلة تعلمات مخططة؛
- تستهدف الوضعية المشكلة في السياق المدرسي التحفيز على التأمل وتنمية الحكم النقدي عند التلميذ؛ فهي تزعزع تمثلات التلميذ حينما لا تقود إلى حل أوتوماتيكي؛
- نتحدث عن وضعية مشكلة حينما لا تكون المسألة تقليدية؛ حيث تحتوي صياغة المشكلة على لغز أو مكيدة وغموض أو تعارض بين واقعتين اجتماعيتين...إلخ. فحينما تحضر العوائق في صياغتها يتساءل التلميذ ويقوم باختيارات واستكشاف مسالك مختلفة، والعمل على الإبداع وأخذ المبادرات واستعمال استراتيجيات متنوعة لحل أو تقييم المشكلة؛
- الوضعية المشكلة مهمة ملموسة وجب القيام بها في بعض الشروط التي تفترض بأن التلاميذ سيواجهون عددا من العوائق بإصرار للوصول إلى الحل؛
- الوضعية المشكلة تكون دوما خيالا تحت المراقبة؛
- الوضعية المشكلة تشكل جزء من أدوات بيداغوجية مؤسسة على التكوين الذاتي؛

ثالثا: نجد تعاريف ديداكتكية للوضعية المشكلة دون أي **تصور ديداكتيكي** واضح كالتعاريف الموالية:

- يتمثل القصد البيداغوجي الديداكتيكي للوضعية المشكلة في كونها وضعية وظيفية بالنسبة للبعض، ويعني ذلك: **أ-**الطابع الإجرائي للوضعية، **ب-** إضفاء معنى على التعلمات.
- للوضعية المشكلة في السياق التعليمي مراحل متباينة، منها ما يهم المدرس ومنها ما يهم التلميذ، ومنها ما يهم فاعلين آخرين غير التلميذ والمدرس. وبناء على هذا التمييز نجد مايلي:

أ-الفاعل الرسمي هم مؤلفو الكتب المدرسية. تكون الوضعية، على هذا المستوى، عبارة معلومات أو مهام عامة المطلوب إنجازها: الوضعية عبارة عن دعامة خام|مصدر خام أو مورد عام أو وضعية مجردة تصلح لاستعمالات كثيرة كالوضعيات الخاصة بالامتحانات الإشهادية.

ب-الفاعل الوسيط هو المدرس-الوسيط بين الكتاب المدرسي (الدعامة الخام|المصدر الخام والأول) والمستهدف (التلميذ|الجمهور المعني).

ينظم المدرس بتدخله كوسيط أغراض التعلم وأهدافه لتصبح الوضعية وضعية ديداكتيكية. تصبح الوضعية بهذا التدخل الديداكتيكي وضعية قابلة للتوظيف البيداغوجي في إطار تعلمات محددة، مما يجعل الحديث عن دعامة غائية أمرا مقبولا.

تتعدد الجهات التي تعد أو تقدم مثل هذه الوضعية؛ إذ نجد المدرس أو جماعة القسم أو منسقية جهوية أو إقليمية أو جهة تسهر على تقويمات جزئية أو إشهادية...إلخ.

ج- الفاعل المعني: هم التلاميذ أو جماعة القسم: يتعاقدون مع المدرس حول المطلوب منهم حسب الوضعية فتصبح الوضعية تعاقدية؛ أي اتخاذ قرار صريح أو ضمني يهم الطرفين معا: التعاقد

الديداكتيكي وليس بيداغوجيا التعاقد. يمكن الحديث عما يمكن أن يقوم به المدرس هنا للقيام بما يجب القيام به: أدوار المدرس البيداغوجية.

وأخيرا، وفي إطار هذا التعاقد الديداكتيكي نجد الإنجاز الذي هو مهمة تتجلى في الفعل النهائي لمن قام به: الوضعية كفعل. توضح لنا هذه الوضعية مجمل السيرورات التي يقطعها الحل(للحل وجوه كثيرة ترتبط بأشكال اشتغال التلاميذ: فردي، ثنائي، مجموعات صغرى، جماعة القسم): تعبئة معارف، قدرات حركية أو حس-حركية، عاطفية، موارد خارجية، طرق التفكير من وجهة نظر معرفية صرفة...إلخ.

عم نتحدث إذن؟

لابد من اتخاذ الحذر من كل جاهز، من كل تعريف جاهز، على الرغم من أنه في واقع الحال لا وجود لوضعية مشكلة قابلة لإعادة النسخ أو الإنتاج حرفيا مادامت تقدم لأفراد لهم تواريخ مختلفة[7] وثقافات مختلفة كذلك. كما أنه لا وجود لبيداغوجية مطلقة تحقق النجاح المطلق.

كثيرة هي النماذج والبيداغوجيات المروج لها، اليوم بيننا، كبضاعات للنجاح المطلق دون حذر ابستيمولوجي أو شك أولي طفولي.

صحيح أننا في حاجة، كما يقول فليب ميريو، لهذه النماذج البيداغوجية، لتعدد هذه النماذج البيداغوجية، لمعظم هذه النماذج البيداغوجية، للاشتغال بها، لأنه انطلاقا منها نقوم باختياراتنا الخاصة، وبدونها سنسقط في نزعة اختبارية راديكالية.

فمهما كان النموذج البيداغوجي فإنه يبين لنا ما ينبغي تجاهله، غير أن الوعي، وعينا بذلك، وحده ينتشلنا من الشكل الخفي أو المقنع للتوتاليتارية في التربية التي هي النزعة الدوغمائية.

---

[7]- Philippe Meirieu, Cahiers pédagogiques,N262, Mars 1988

لا بد من الوعي باللحظة التي نوجد فيها-نحن المشتغلين بالتربية والتكوي-وأن نعي الوضع العام للمدرسة والمعارف المدرسية وعلاقة كل هذا بالمحيط العام والخاص، وبل وعلاقات كل ذلك بالتلميذ. فلا حاجة للتذكير بأن العالم اليوم أضحى أكثر تعقيدا مما نظن، ولربما لهذا التعقيد تفتقد النماذج البيداغوجية خاصتها المطلقة، ولأن العالم أصبح معقدا حيث سيادة القن-الرمز والتجريد والتعقيد المضاعف... تبدو الطرق التقليدية في التدريس غير ملائمة ولا تتوافق والتعقيد. فحين يقول المدرس ،اليوم، للتلاميذ: سأشرح لكم كذا أو كذا... أو سأفسر لكم كذا وكذا...، فإنه يضع نفسه خارج سياق ما يحدث رغم حسن النية. وربما أن وهم امتلاك المعرفة التي سيشرحها للغير هي المانع الفعلي أو عائق التعلم[8].

إن منطق الاشتغال بالوضعية المشكلة هو منطق التعلم الذاتي والتكوين الذاتي والتردد والمحاولات والتساؤلات والتراجع والعودة للوراء والبحث والمكابدة والإرهاق واللذة ... إلى الحد الذي ينسى فيه التلاميذ، وهم يشتغلون، المدرس ويشعرون باختفائه[9]، وهو منطق يسير عكس العرض الأستاذي القائم على الشرح والاستعراض والبداهات المشرعنة والتبرير[10]، حيث يسعى الأستاذ إلى فرض نفسه على التلاميذ ووسمهم بكاريزميته.

تضع الوضعية المشكلة المتعلم أمام أنشطة مثل إيجاد شيء، أو حل لغز، أو مواجهة حلول بأخرى...؛ ولذلك وجب أن يكون المشكل المطروح للمتعلم ملحا ومحرضا على الفضول مثل محرك البحث[11].

8- Gérard de Vecchi et Nicole Carmona-Magnaldi, faire vivre de véritables situations-problèmes Hachette, 2002, p237

9- Gérard de Vecchi et Nicole Carmona-Magnaldi, faire vivre de véritables situations-problèmes Hachette, 2002, p248

10- Gérard de Vecchi et Nicole Carmona-Magnaldi, faire vivre de véritables situations-problèmes Hachette, 2002, p247

11- Gérard de Vecchi et Nicole Carmona-Magnaldi, faire vivre de véritables situations-problèmes Hachette, 2002, p226

تحد الوضعية المشكلة من ثقافة التسرع لدى التلميذ، والتنقل من هنا إلى هناك كما يتنقل بين القنوات التلفزية أو المواقع الالكترونية. فالمرور السريع من شيء إلى آخر لا يسمح بالتوقف، بالتقشير البطيء للموضوع، وبالتالي بناء معرفة في العمق[12].

هناك جانب آخر يكتسي أهمية في التدريس يتمثل في الثقة التي ينبغي أن تسود بين المدرس والمتعلم. فالمدرس حينما يضع استراتيجيات ليصل بالتلميذ في العمل إلى النهاية المطلوبة يصير مساعدا على النجاح: بيداغوجيا النجاح[13]، ومن المهم أن يثق المتعلم في نفسه كذلك (الرؤية الإيجابية عن الذات).

بعيدا عن الغواية:

يبدو أن ما قلناه آنفا بصدد الوضعية المشكلة ومنطق اشتغالها يتكرر لدى الكثير من الباحثين إلى درجة أنه يصدق على كل كلام يراد به التجديد (التجديد البيداغوجي) صحة أو بطلانا، صدقا أو بهتانا، أو يصدق على كل كلام تسويقي لموضة (بيداغوجية) يراد لها أن تكتسح الجميع...

إن أول ما ينبغي أن يتوقف عنده الدارس والباحث والمدرس(ة) والمكون في مجال الديداكتيك العام والخاص وعلوم التربية والبيداغوجيات هو التصور الشمولي للوضعية المشكلة عند هذا الباحث أو ذاك من الانطلاق إلى التقويم حتى تتبين له الاختلافات والتباينات والرهانات التي ينطوي عليها كل تصور على حدة[14].

ولعل هذا المنزع يخلصنا من كثرة التعاريف التي نجدها مرمية على قارعة الطريق، ومن التجزيء الذي يخفي النواقص كما يحصل

---

[12]- Gérard de Vecchi et Nicole Carmona-Magnaldi, faire vivre de véritables situations-problèmes , Hachette, 2002, p229

[13]- Gérard de Vecchi et nicole Carmona-Magnaldi, faire vivre de véritables situations-problèmes , Hachette, 2002, p230

[14] – لعل هذا النوع من الدراسة هو ما يجب أن يرومه الباحثون والمهتمون ببيداغوجيا الإدماج للوقوف الفعلي عند نقط القوة والضعف بعيدا عن كل منزع تسويقي أو تهافتي.

الآن مع بيداغوجيا الإدماج التي تقتصر في تصورها للوضعية المشكلة على الوضعية المشكلة المستهدفة دون غيرها.

إن أول مدخل للمبتدئ أو للباحث في علوم التربية هو البدء **بالخواص المميزة** caractéristiques للوضعية المشكلة عند هذا الباحث أو ذاك. فالبحث في الخواص المميزة يقدم للباحث في الموضوع التصور العام للوضعية المشكلة من الانطلاق إلى التقويم، وطرق بنائها وأنواعها وتدرجها وانفتاحها وانغلاقها والأدوار الممكنة منطقيا التي سيقوم بها المدرس والمتعلم معا...إلخ، حيث كل خاصة مميزة تعكس أثرها على كل ذلك حسب التبسيط أو التعقيد المرغوب فيه، بل إن كل خاصة مميزة تنوب عن الخواص المميزة الأخرى كل ارتفعت درجات التعقيد. ولذلك فإن اختيار الخواص المميزة للحديث عن الوضعية المشكلة أو بالأحرى تعريفها ليس مسألة سهلة أو بسيطة. فالباحث في الوضعيات المشكلات حينما يريد التحقق من بناء الوضعية المشكلة برهاناتها يجد نفسه مرغما على الرجوع للخواص المميزة عند هذا الباحث أو ذاك شأنه في ذلك شأن المقوم للوضعية المشكلة.

لا يتعلق الأمر إذن بلبوس habillage الوضعية المشكلة التي يجتهد كثير من المشتغلين عليها في انتقاء صيغ معينة؛ أي هاجس الصياغة الذي نجده في بيداغوجيا الإدماج مثلا. فكل وضعية مشكلة يغيب صاحبها الخواص المميزة ويكتفي باللبوس(التزيين، الصياغة، الماكياج)، مركزا على المهمة والتعليمة حصرا يصنف ما يقوم به ضمن أشباه الوضعيات المشكلات. وفي مثل هذه الحالات تصبح الوضعية المشكلة رهينة الصياغة الأسلوبية-اللغوية والمهمة والتعليمة، أي أن تصور الوضعية المشكلة يصبح مبتسرا وغير ذي معنى.

والحاصل أن هذا الجانب يعتريه بون كبير بين الباحثين أنفسهم؛ إذ منهم من يسميه الخواص المميزة، ومنهم من يتفادى ذكر هذا الجانب

بالمرة لأسباب تقنية، ومنهم من يطلق عليه نعوتا أخرى وإليكم أمثلة على ذلك تتعلق بالخواص المميزة:

1. الخواص المميزة عند جون بيير أستولفي[15]:

- تنتظم الوضعية المشكلة حول تجاوز عائق من طرف القسم، إنه عائق محدد بعناية بشكل قبلي؛
- تنتظم الدراسة حول وضعية ذات خاصية ملموسة تسمح للتلميذ، فعليا، بصياغة افتراضات ومصادفات. لا يتعلق الأمر إذن بدراسة ممحصة ذات خاصية موضحة كما نجد ذلك في الوضعيات الكلاسيكية للتعليم (بما فيها الأشغال التطبيقية)؛
- إدارك التلاميذ للوضعية المقترحة كلغز حقيقي وجب حله، حيث يجب أن يكونوا في المستوى للاستثمار فيه. إنه شرط ليشتغل التحويل. فما أن يقترح المشكل من قبل المدرس حتى يصير شأن التلاميذ؛
- عدم توفر التلاميذ على وسائل الحل المبحوث عنها منذ البداية؛ إذ تتسم الوضعية على مقاومة كافية تحمل التلميذ على الاستثمار فيها؛ استثمار معارفه السابقة المتوفرة، وكذا تمثلاته (أو تصوراته) بشكل يقود إلى وضعها في أزمة فتكوين أفكار جديدة؛
- عدم النظر إلى الحل كشيء ليس في متناول التلاميذ لأنه ليس للوضعية خاصية إشكالية؛
- استباق النتائج والتعبير عنها جماعيا يتقدم على البحث الفعلي عن الحل؛

[15] Tiré de J.P.Astolfi, Placer les élèves en situations-problèmes ,1993, INRP, voir aussi, placer les élèves en situation-problème ? Probio-Revue, vol.16, decembre 1993

- اشتغال الوضعية المشكلة حول نمط من الحوار العلمي داخل القسم مما يستثير الصراعات السوسيو-معرفية الممكنة؛
- التصديق على الحل أو استبعاده لا يكون بشكل خارجي من طرف المدرس، لأنه ينبع من نمط بنينة الوضعية ذاتها؛
- إعادة الفحص الجماعي للطريقة التي استغرقها الحل لتكون مناسبة لعودة متأملة ذات خصائص ميتامعرفية. فهي تساعد التلاميذ على الوعي بالاستراتيجيات التي وظفوها وتثبيتها كإجراءات متاحة من أجل الوضعيات المشكلات الجديدة.

2. الخواص المميزة عند فليب ميريو[16]:

- يوجه الفرد بمهمة والمكون بالعائق؛
- ينبغي أن يمثل العائق درجا في النمو المعرفي للفرد؛
- يتم تجاوز العائق إذا كانت الوسائل المتوفرة والتعليمات المعطاة تثير العملية الذهنية الضرورية؛
- عدم القيام بنفس العملية الذهنية لأن كل فرد عليه استعمال استراتيجية مختلفة؛
- التصور هو تنفيذ الوضعية المشكلة وعليه أن يعدل بمجموعة من العدد التقويمية؛
- الوضعية المشكلة ليست بيداغوجيا الإجابة وإنما هي بيداغوجيا المشكل؛

16 – Philippe Meirieu, Guide méthodologique pour l'élaboration d'une situation–problème

3. الخواص المميزة عند غي بروسو[17]:

- ينبغي أن تتسم معارف التلميذ بعدم الكفاية أو بالاقتصاد (بعض الشيء)؛ وذلك بهدف اكتساب معرفة جديدة؛
- يجب أن يتوفر التلاميذ على وسيلة لمراقبة نتائجهم بأنفسهم (المقارنة بين النتائج، الصراع السوسيومعرفي)؛
- ينبغي أن تكون المعرفة التي نرغب في إكسابها للتلاميذ الأداة الأكثر تلاؤما لحل مشكلة (تكون في مستواهم)؛
- الحل القبلي للوضعية؛
- اختيار متغيرات ديداكتيكية.
- يمكن أن يتوفر المشكل على عدة أطر (معرفية).

4. الخواص المميزة عند كريستين شوفاليي[18]:

الأصناف	الأهداف	خواص الوضعية
الوضعيات المشكلات	-اكتشاف فكرة؛ -اكتساب معرفة جديدة.	-أن تكون ذات معنى؛ -ترتبط بعائق تم تحديده؛ -تبعث على التساؤل؛ -تخلق قطيعة؛ -تتناسب و وضعية معقدة؛ -تفضي إلى معرفة من نظام عام.
وضعيات البحث (المفتوحة)	- الاكتشاف، اكتشاف مختلف أنواع الحل.	-منطوق مختصر؛ -إجراء الحل غير وارد في النص (المنطوق)؛

17– G, Brousseau, Douady, margolinas, Théorie des situations– problèmes, in laboratoire icar : Interactions, Corpus, apprentissages, Représentations. Unité mixte de recherche. Voir aussi , www.incar.univ-lyou2.fr

18– Christine Chevalier, professeur d'IUFM, typologie des situations–problèmes. Voir site de

		-إمكانية ارتياد طرقا مختلفة في الحل.
وضعيات التدريب	- تخزين "الإجراءات المجربة".	-تتوافق و وضعية درسها التلاميذ حديثا؛ -منطوق بلا مفاجأة.
وضعيات إعادة الاستثمار	- استقرار اختيارات الإجراءات الملائمة.	-تتلاءم و وضعية درسها التلاميذ منذ مدة زمنية (غير قريبة)؛ -منطوق معقد يضع المعارف في رهان.

5. الخواص المميزة عند جماعة من الباحثين في ديداكتيك التاريخ والجغرافيا[19]:

- أن يكون للوضعية المشكلة معنى: تستدعي التلميذ، تهمه، لا يبالي بالخضوع والاستسلام، يواصل الاشتغال...؛
- ترتبط بعائق معروف محدد، قابل للتجاوز، حيث يستطيع المتعلمون الوعي به عبر بروز تصوراتهم (التمثلات)؛
- تعمل الوضعية على استنفار التلميذ: الفضول، طرح الأسئلة...؛
- تخلق قطيعة واحدة أو قطائع تفضي إلى تحطيم النموذج أو النماذج التفسيرية الأولية إذا ما كانت هذه النماذج غير ملائمة أو مجهولة؛
- تتناسب الوضعية المشكلة والوضعية المركبة وإن كان ممكنا ترتبط بالواقع؛
- تنفتح الوضعية المشكلة على معارف ذات نظام عام: فكرة، مفهوم، قاعدة، مهارة...؛

[19] - www.tacite.ch , Voir aussi Gérard de Vecchi, enseigner par situations-problèmes, p31

هؤلاء الباحثون هم باتريك ماندر و جون بنوا كليرك وغيوم رودويت

- تكون الوضعية المشكلة لحظة أو لحظات للميتامعرفي: التحليل البعدي للطريقة التي تمت بها الأنشطة ، ومعرفة ما يمكن إدماجه.

6. الخواص المميزة عند فريق من الخبراء[20]:

- يجب أن تأخذ الوضعية المشكلة بعين الاعتبار منافع التلاميذ؛
- يجب أن تأخذ الوضعية المشكلة بعين الاعتبار المعارف السابقة للتلاميذ؛
- يجب على التلاميذ أن يحلوا مشاكل واقعية أو مصطنعة ممكن مصادفتها في المدرسة أو خارجها؛
- يجب على التلميذ أن يقوم بمهمة أو عدد كبير من المهام تسمح له بملاحظة طريقة معالجته للمشكلة، وتطالبه بإنجاز منتوج أو أكثر؛
- ترتبط المهام بعدة كفايات؛
- يعبئ التلميذ عدة موارد لإنجاز مهمة أو مهام كالأفكار والمواقف والاستراتيجيات...إلخ؛
- يستدعي التلاميذ إبداعيتهم لإنتاج أجوبة أصيلة؛
- تحفز الوضعية التلاميذ على العمل في فريق أو على التعاون فيما بينهم؛
- للتلاميذ حق الولوج إلى مختلف الموارد: الكتب، الأشخاص، البرانم...إلخ؛
- تخصص إنتاجات التلاميذ لجمهور (تلاميذ القسم، تلاميذ أقسام أخرى، الآباء...إلخ)؛
- توفر التلاميذ على الوقت الكافي لإنجاز مهمتهم، حيث المدة الزمنية متغيرة: بعض المدد، بعض الأيام، بعض الأسابيع، بعض الشهور...إلخ؛
- استعمال المدرس لعدد من المعايير للحكم على نجاعة الطريقة وجودة المنتوج. كما يجب أن يكون التلميذ على علم بمعايير التقويم.

---

[20]- Société GRICS, Service de consultation en développement pédagogique. Johanne Munn, Pierrette Jalbert, Paula Dodier, 2001

مراجع الدراسة

1)Jean-Philippe Schroter,la situation-problème: une nouvelle démarche pédagogique en histoire. In iténiraire N 14- novembre 2005.

2)Ph.Perrennoud, des savoirs aux compétences :les incidences sur le métier d'enseignant et sur le métier d'élève. In , Pédacogie collégial (Quebec) Vol.9 . n2, decembre 1995.

3)Xavier debeauchense, apprendre par les compétences,in, cepec. www.cepec.org.

4)Philippe Perrenoud, Des savoir aux compétences:de quoi parle-t-on en parlant de compétences?

5)Ph.pérrenoud, l'école saisie par les compétences. In. Former des élèves compétents : la pédagogie à la croisée des chemins ; Quebec, 9-11 décembre 1998.

6)Gérard de Vecchi, Faire vivre de véritables situations-problèmes, Hachette éducation, 2002.

7)Philippe Meirieu, Cahiers pédagogiques,N262, Mars 1988.

8)Gérard de Vecchi et Nicole Carmona-Magnaldi, faire vivre de véritables situations-problèmes Hachette, 2002.

9)Gérard de Vecchi et Nicole Carmona-Magnaldi, faire vivre de véritables situations-problèmes Hachette, 2002.

10)Gérard de Vecchi et Nicole Carmona-Magnaldi, faire vivre de véritables situations-problèmes Hachette, 2002.

11)Gérard de Vecchi et Nicole Carmona-Magnaldi, faire vivre de véritables situations-problèmes Hachette, 2002.

12)Gérard de Vecchi et Nicole Carmona-Magnaldi, faire vivre de véritables situations-problèmes , Hachette, 2002.

13)Gérard de Vecchi et nicole Carmona-Magnaldi, faire vivre de véritables situations-problèmes , Hachette, 2002.

14)Tiré de J.P.Astolfi, Placer les élèves en situations-problèmes ,1993, Paula Dodier, 2001.

المدرس و نظم العمل فى مجال الإرشاد النفسى المدرسى

ذ. الصديق الصادقى العماري

تقديم

تهدف التربية بمفهومها الشامل إلى إكساب المتعلم المعرفة والخبرة والمهارة، وتهدف أيضا إلى تنمية ذاته وقدراته الشخصية و إعداده، لمواجهة مطالب الحياة في ظل التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والفكرية الجديدة، كما تهدف إلى مساعدة المتعلم على تحقيق التوافق الشخصي والاجتماعي والصحة النفسية.

وإذا كانت المدرسة هي البيئة التي يتم فيها ومن خلالها تحقيق الأهداف السابقة، فإن المدرس مازال هو الشخص الأساسي والمحوري والمسئول عن نجاح العملية التعليمية في تحقيق أهدافها، وقد اكتسب المدرس هذه الأهمية من موقعه في العملية التعليمية، فهو المسئول عن المناخ التعليمي، والتحصيل الدراسي، والعلاقات الإنسانية داخل الفصل خاصة، ومتابعة الأنشطة داخل وخارج الفصل، كما يشارك في الأنشطة والبرامج المدرسية، ويعقد لقاءات مع المسئولين عن تربية التلميذ. بيد أن الأمر في غاية الصعوبة بالنظر إلى المدرس ومؤهلاته ونوع التكوين الذي تلقاه، وكذا المهمات الجسام الملقاة على عاتقه، و ظروف العمل التي يتخبط فيها، وكذا الوضعية التي أصبح يعرفها اليوم في ظل زمن العولة وتكنلوجيا المعلومات و الاتصال.

فهل يمكن للمدرس القيام بدور الإرشاد النفسي لوحده أم يحتاج هو الأخر إلى تأطير في المجال النفسي من أجل المواكبة و التوجيه؟ أم أن دوره يبقى مقتصرا على الجانب المعرفي فحسب كما هو عليه الأن؟ وماهي المهام و المسؤوليات التي يمكنه القيام بها في هذا الباب؟

كلها أسئلة و غيرها سأحاول جاهدا الإجابة عنها من خلال تقديم بعض المقترحات و التوضيحات استقيتها من تجربتي المهنية و من

اطلاعي على بعض الدراسات و الأبحاث التي عملت على تحليل هذه الظاهرة الشائكة.

1.الإرشاد والتوجيه:

تستخدم مؤسسات التنشئة الاجتماعية آليات متعددة في تحقيق وظائفها، وتدور هذه الآليات حول مفهوم التعلم الاجتماعي الذي يعتبر الآلية المركزية للتنشئة الاجتماعية في كل المجتمعات، مهما اختلفت نظرياتها وأساليبها في التنشئة، ومهما تعددت وتنوعت مضامينها في التربية.

فالإرشاد هو مساعدة و "توجيه الصغار إلى أساليب التعامل الاجتماعي السليم وتوجيه المراهقين والراشدين إلى كيفية تحقيق التفاعل العام الناجح مما يسهم في تحقيق عملية التنشئة الاجتماعية. ودليل ذلك هو أن فقدان أطفال الشوارع للإرشاد والتوجيه يترتب عليه آثار أخلاقية واجتماعية سيئة، كما أن المرء عندما يولد فإنه يفتقد للخبرة في التعامل مع الأشخاص والأشياء والمواقف، ثم تأتي التنشئة الاجتماعية لتزوده بهذه الخبرة.[21]

2.الإرشاد و التوجيه النفسي Counseling

الإرشاد النفسي أحد فروع علم النفس التطبيقية، وهو من المهن المساعدة، ويقوم به مرشد نفسي counselor مهني متخصص، حيث يقدم الخدمات الإرشادية للمسترشد نفسه الذي يطلب الخدمات الإرشادية، وفي بعض الحالات تقدم الخدمات الإرشادية لأفراد مهمين للمسترشد مثل: الوالدين والمدرس، وهذه الخدمات قد تكون ذات طبيعة نمائية أو وقائية أو تعليمية أو علاجية، ويتم تقديم هذه الخدمات من خلال علاقة إنسانية مهنية دينامية هادفة تتم وجها لوجه مع المسترشد أو مع أفراد آخرين مهمين بالنسبة للمسترشد، كما يتم تقديم

---

[21] الصديق الصادقي العماري، "التربية و التنمية و تحديات المستقبل . مقاربة سوسيولوجية"، مطبعة بنلفقيه،الطبعة الأولى، الرشيدية،المغرب، 2013، ص26.

هذه الخدمات الإرشادية من خلال عملية إرشادية مخططة وفي بيئة تعليمية.[22]

والتوجيه والإرشاد النفسي هو"عملية توجيه و إرشاد الفرد لفهم إمكاناته و قدراته واستعداداته، واستخدامها في حل مشكلاته وتحديد أهدافه و وضع خطط حياته المستقبلية من خلال فهمه لواقعه و حاضره، و مساعدته في تحقيق أكبر قدر من السعادة و الكفاية، من خلال تحقيق ذاته والوصول إلى أقصى درجة من التوافق بشقيه الشخصي والاجتماعي".[23]

من خلال ما سبق يتضح أن العملية الإرشادية تشير إلى العلاقة المهنية التي يتحمل فيها المرشد مسئولية المساعدة الإيجابية للعميل من خلال محاولة تغيير أنماطه السلوكية السلبية بأنماط سلوكية جديدة أكثر إيجابية، ومن خلال فهم وتحليل استعداداته و قدراته و إمكاناته وميوله و الفرص المتاحة أمامه وتقوية قدرته على الاختيار و اتخاذ القرار، و إعداده لمستقبله بهدف وضعه في المكان المناسب له لتحقيق أهداف سليمة وحياة سليمة و مواطنة صالحة.

أما مناهج الإرشاد النفسي فتتوزع على ثلاث مناهج رئيسية[24]:

<u>المنهج الإنشائي</u>: الخدمات التي تقدم للأشخاص العاديين من خلال مراكز الإرشاد النفسي لتزيد من شعور الأفراد بالسعادة و التوافق، ولتزيد كفاءاتهم إلى أقصى حد ممكن.

---

[22] محمد أحمد سعفان، الإرشاد النفسي للأطفال، القاهرة: دار الكتاب الحديث، 2001،ص46

[23] سهير كامل أحمد، التوجيه و الإرشاد النفسي، مركز الإسكندرية للكتاب، 2000، ص7.

[24] المرجع السابق،ص 8-9

المنهج الوقائي: يقدم الطريقة التي يجب أن يسلكها الفرد مع نفسه و مع الآخرين حتى يقي نفسه و يقي الآخرين من الوقوع في حالات الاضطراب النفسي.

المنهج العلاجي: ما يقدم للفرد لرفع المعانات عنه و حل مشكلاته و مساندته للتخلص من أي حالة توتر و قلق حتى يعود إلى حالته الطبيعية.

أما الإرشاد النفسي المدرسي مجال من مجالات الإرشاد النفسي، وتعتبر المدرسة أو الجامعة المجال الذي تقدم فيه خدمات الإرشاد النفسي المدرسي للتلميذ أو الطالب بواسطة المرشد النفسي المدرسي School counselor. هذا الأخير الذي يجب تكوينه تكوينا جامعا في المجال النفسي بكل فروعه و تخصصاته، و أن يكون أهلا للقيام بهذه المهمة على أحسن وجه من خلال تحمله المسئولية الكاملة و انفتاحه على كل التخصصات الأخرى و الموازية و التي لها تقاطعات مع علم النفس.

3.المدرس و الإرشاد النفسي المدرسي

من خلال علاقة المدرس المباشرة مع التلميذ خلال اليوم الدراسي يمكن أن يقدم الكثير من الخدمات التي تهم التلميذ، بجانب التركيز على المادة العلمية، ولكي نستفيد من موقع المدرس في مجال الإرشاد النفسي فإن الخدمات الإرشادية تقدم إليه في مجالين:

المجال الأول: استرشادي

يقدم المرشد النفسي من خلال البرامج الإرشادية المدرسية خدمات إرشادية ثقافية للمدرس. والخدمات الإرشادية التي تقدم في هذا الجانب تحقق أهدافا إرشادية نمائية ووقائية للأستاذ والتلميذ على السواء، وهي موجهة إلى الأستاذ مباشرة، ولكن آثارها تنعكس على التلميذ، ويتم تقديم هذه الخدمات عن طريق تنظيم لقاءات أومحاضرات إرشادية تتم داخل المدرسة أو خارجها، ويخطط لهذه الخدمات لتكون ضمن البرنامج المدرسي، أو تكون ضمن برامج

التوجيه والإرشاد التي ينظمها أقسام التوجيه والإرشاد بالإدارات التعليمية، وقد تقدم هذه الخدمات من خلال برنامج إرشادي مخطط من قبل المرشد النفسي المدرسي عندما توجد مشكلات خاصة تتطلب مثل هذه البرامج مثل: تعدد حالات الهروب من المدرسة، وانخفاض التحصيل الدراسي لفصل ما، وانتشار ظاهرة العدوان لدى التلاميذ .. الخ.

ويتم تقديم الخدمات الإرشادية للمدرس لتحقيق هدفين:

الهدف الأول:الخدمات الإرشادية الموجهة لرفع كفاية المدرس في التدريس:

الخدمات الإرشادية في هذا الجانب موجهة لتزويد المدرس بالمعارف والخبرات والمهارات في ضوء قوانين ونظريات وفروع علم النفس النظرية، ونتائج التجارب لفروع علم النفس التطبيقية وأيضا نتائج البحوث والدراسات في مجال علم النفس بفروعه المختلفة بهدف تحقيق الآتي:

1-الإعداد الجيد للدرس وإدارة الفصل:

ونستدل على ذلك من خلال:

أ) **التخطيط للدرس:** في ضوء الأهداف المعرفية والسلوكية والوجدانية المراد تحقيقها، على أن يراعى عند التخطيط، خصائص التلميذ، والفروق الفردية، والفروق بين الجنسين، وإمكانيات المدرسة و إمكانيات البيئة، وتخصيص وقت لتلخيص الدرس وربطه بالدرس السابق والدرس اللاحق ثم تقويم ما تحقق من أهداف الدرس.

ب) **إدارة الفصل:** عن طريق توفير مناخ تعليمي آمن داخل الفصل، ومواجهة الصراع والعدوان والمنافسة والغيرة بين التلاميذ، وإدارة الوقت.

جـ) تحديد نقاط السهولة والصعوبة في الدرس: ويمكن الاستدلال عليها من ملاحظة حيرة التلاميذ في فهم الدرس، ويتم مواجهة الصعوبة بسلوكيات متنوعة مثل: طرح الأسئلة المناسبة في الوقت

المناسب، استخدام معينات تعلم مناسبة، تشجيع التلاميذ على المشاركة في الدرس، عرض طرق بديلة لمواجهة الصعوبات، لمعالجة الأخطاء أو الزلات الصادرة من المدرس أو التلميذ.

د) ربط المعرفة والخبرات: عن طريق الربط بين الحقائق العلمية في الدرس والبيئة الخارجية، وظروف المجتمع وثقافته وإمكانياته.

2-من حيث فهم التلاميذ:

من الأمور التي يجب أن يتعلمها المدرس، ألا ينظر إلى الفصل الدراسي باعتباره بناء يضم تلاميذ ولكن ينظر ويهتم بالتلاميذ الموجودين داخل الفصل، وإذا كان هناك تشابه في أعمار هؤلاء التلاميذ إلا أن هناك فروقا بينهم في القدرات العقلية والتحصيلية والكفاية الجسمية وسمات الشخصية، وهذه الفروق توجد أيضا بين الجنسين (ذكور، إناث) وداخل التلميذ نفسه (قد يتميز في جانب ولا يتميز في جانب آخر).

و يجب أن يدرك ويتفهم المدرس أن الأطفال عندما يأتون إلى المدرسة لا يأتون وعقولهم صفحة بيضاء. وبالتالي يكتب ما يشاء عليها، ولكن الأطفال ينقلون معهم ميراثهم وما تعلموه من خلال فرص التنشئة الاجتماعية، ولذلك نجدهم دائبي الحركة والنشاط. ويغضبون ويخافون ونجد بعضهم لديه حب الذات والآخر لديه حب الاستطلاع والآخر لديه سلوك الخنوع Submission (رغبة الطفل في الانكماش على نفسه) والبعض يميل إلى الصراخ Crying عندما يشعر بالخوف أو يعبر عن غضبه، والبعض الآخر يميل إلى الضحك Laughing عندما يشاهد طفلا آخر يفعل شيئا غير مألوف أو يرى الأستاذ يكرر لفظا عدة مرات أو يأتي بلزمات معينة، أو يرتدي ملابس غير مألوفة.

3- من حيث تنمية قدرات التلميذ:

يمكن للمدرس أن يؤدي عدة أدوار تساعد في تنمية التلميذ كالآتي:

أ) تدريب التلاميذ على كيفية التعلم:

الخدمات الإرشادية سابقا كانت تهدف إلى إكساب التلاميذ المعرفة عن طريق المدرس، وهذه الخدمات وحدها لا تكفي لإعداد التلاميذ؛ في ظل ظاهرة الانفجار المعرفي والعولمة، بل أصبحت الأولوية الآن تدريب التلاميذ على كيفية التعلم مدى الحياة (التعلم الذاتي) فإذا ما اقتنع المدرس بهذا التوجه فإنه يوفر الفرص للتلاميذ؛ لاستيعاب المعرفة والخبرات والمهارات(بطريقتهم الخاصة) ثم يتم تعميقها وتوظيفها.

ب) مساعدة التلاميذ على اكتشاف وتنمية ذواتهم:

ويتم ذلك عن طريق إتاحة الفرص للتلاميذ لاكتشاف ميولاتهم وقدراتهم والتعبير عن آرائهم واهتماماتهم، واتخاذ القرارات المناسبة والمقارنة بين بدائل ممكنة واختيار بديل أفضل ومناسب، مع تنمية الشعور بالمسئولية الفردية تجاه كل ما سبق، ثم التقويم الذاتي.

جـ) مساعدة التلاميذ على المشاركة والتعاون ومعرفة الآخر:

الخدمات الإرشادية هنا توجه لتبصير المدرس بأهمية إثراء المشاركة الاجتماعية بين التلاميذ في الألعاب والأنشطة، وتنمية المسئولية الاجتماعية، و الحوار بين التلاميذ أنفسهم، وبينهم وبين أفراد آخرين خارج الفصل وخارج المدرسة، وتنمية الرغبة في مشاركة الآخرين من خلال دور القيادة داخل الفصل أو أثناء أداء نشاط ما، ومن خلال المشروعات التي تتم داخل الفصل والمدرسة. وقد تتم المشاركة من خلال تعلم اللغات أو الانفتاح على وسائل الاتصال و التواصل.

د) تركيز المدرس على سرعة نمو التلاميذ وإيجابياتهم:

الخدمات الإرشادية هنا توجه لتبصير المدرس بأنه لم يعد من المقبول في عصر المعلوميات و العولمة الاستمرار في تضخيم سلطته وصرامة نظم الإشراف والتقويم، ولكن لكي نضمن إعداد تلميذ إيجابي، فعلى الأستاذ الاقتناع بممارسة الأنماط السلوكية الآتية:

(1) معرفة ماذا يستطيع التلميذ أن يفعله بدلا من التركيز على ما لا يستطيع أن يفعله.

(2) مساعدة التلاميذ على ممارسة النقد الذاتي وتقبل نقد الآخرين.

(3) التركيز على فهم التلميذ أكثر من التركيز على إصدار أحكام عليه.

(4) تجنب إصدار التعميمات على سلوك التلاميذ ومستواهم التحصيلى من مجرد ملاحظة حالات فردية.

(5) التركيز على المشاركة والتعاون بدلا من السيطرة والسلطة.

(6) التوسع في ممارسة أساليب التعلم الذاتي.

(7) إتاحة فرص استخدام تكنولوجيا المعلومات بالقدر الذي يتناسب مع خصائص الطفل أو خصائص المراهق.

(8) اكتشاف وتنمية الإبداع والابتكار لدى التلاميذ.

<u>هـ) التأكيد على القيم الدينية والأخلاقية:</u>

الخدمات الإرشادية الموجهة هنا تؤكد على أن القيم الدينية والأخلاقية رغم أنها مطلب تربوي وأخلاقي منذ أقدم العصور في تنشئة الطفل، إلا أن الحاجة إليها الآن أصبحت أكثر إلحاحا في ظل الصراع المستمر بين فكر وسلوكيات عصر المعلومات والتغيرات الاجتماعية والاقتصادية من ناحية، وبين فكر وسلوكيات الدين والأخلاق والعادات والتقاليد من ناحية أخرى، فلا يكفي أن يحصل الطفل المعرفة وأن يكون لديه القدرة والخبرة على ممارسة أفعال معينة، ولكن يلزمه هو معرفة حدوده من هذه المعرفة. ويتم ذلك في ظل مبدأ الحقوق والواجبات ومبدأ الممكن و المستحيل، وتعلم ماذا يشبع الآن وماذا يتم إرجاءه، ويمكن تحقيق ذلك عن طريق تنمية وممارسة القيم الدينية والأخلاقية مثل: العدل والمساواة والتعاون والاحترام، وإكساب الطفل قيما جديدة مرتبطة بالمحافظة على البيئة واستخدام التكنولوجيا.

و هذا ما أكدنا عليه في الفصل الثالث من كتابنا {التربية و التنمية وتحديات المستقبل} في الفصل المتعلق ب :المدرسة المغربية والتربية على القيم، بقولنا "إن أزمة القيم تعد من السمات الواضحة في العصر الحاضر، نتيجة لطغيان المادة على ما حولها من قيم ومبادئ، فالتقدم الباهر الذي وصل إليه الإنسان لم يحقق له التوازن النفسي الذي يبتغيه، بل إنه ساعد على اهتزاز القيم وضحالتها بداخله فأصبح كل ما يهمه المادة فحسب، فهو لا يرى إلا ذاته، ولا يسمع إلا صوته. ونتيجة لهذا ضعفت القيم التي تحافظ على الترابط الاجتماعي، مما أدى إلى تفشي مشاكل اجتماعية كثيرة مثل الانحراف وتعاطي المخدرات بكل أنواعها، وتفكك الأسر نتيجة الطلاق والأمية والبطالة وطغيان أسلوب العنف، ومشاكل أخرى كالتشرد والتسول والعدوانية والفردانية، لأن الأفراد أصبحوا لا يهتمون إلا بما يخدم مصالحهم الشخصية، وكذا الغش والرشوة والمحسوبية."[25]

و يلعب المدرس بجانب الأسرة ومؤسسات المجتمع الأخرى الدور الأكبر في تحقيق هذا الهدف الأخلاقي، على أن يكون التعلم والتعليم في هذا الجانب بالأفعال لا بالأقوال. ويكفي أن نعرف مدى المخاطر التي تنتج من مدرس يؤدي وظيفته دون الالتزام بقيم دينية وأخلاقية، ومن هذه المخاطر: تجرد الطفل من القيم وتشكيل سلوكه في ضوء المنفعة والاحتمالات والمتناقضات والتشويش والتردد و الفردانية.

<u>الهدف الثاني: تدريب المدرس على تقييم حالة التلميذ</u>

الخدمات الإرشادية في هذا الجانب موجهة إلى تدريب المدرس على كيفية تقييم حالة التلميذ في الجوانب الآتية:

- تقييم المستوى التحصيلي للتلميذ.
- تقييم القدرات العقلية للتلميذ.
- تقييم كفاية حواس التلميذ.

[25] الصديق الصادقي العماري، التربية و التنمية و تحديات المستقبل: مقاربة سوسيولوجية، مطبعة بنلفقيه الرشيدية ،المغرب، 2013، ص 84.

- تقييم الخصائص والكفاية الجسمية للتلميذ.

-تقييم مدى إيجابية التلميذ في الفصل الدراسي، واشتراكه في الأنشطة الفصلية والمدرسية.

-تحديد مشكلات التلميذ المتعلقة بالتعليم مثل: صعوبة الانتباه، وبطء التعلم، وصعوبات التعلم، والهروب من المدرسة ... الخ.

-تحديد مشكلات التلميذ السلوكية مثل: العدوان والتخريب والسرقة والكذب.

-تحديد مشكلات التلميذ الانفعالية مثل: مخاوف المدرسة، والقلق والغيرة، واللامبالاة ... الخ.

-تحديد مواطن القوة والضعف عند التلميذ.

-تقديم توصيات بشأن طلب الخدمات وتحديد نوع الخدمات هل هي أسرية؟ أو تعليمية؟ أو إرشادية؟

المجال الثاني: تعاوني

يؤدي المدرس وظيفة التدريس ويكون تركيزه في المقام الأول على التحصيل الدراسي. وهذا ما يعرف بدوره الأكاديمي، وبجانب هذا الدور توجد أدوار أخرى يمكن له أن يؤديها ومنها الدور الإرشادي، وفي هذا الاتجاه وجدت آراء تنادي بضرورة إعادة تأهيل المدرس لأداء دور المرشد النفسي في المدرسة، حيث يتلقى دراسة نظرية في الإرشاد النفسي، ثم يتم تدريبه على أدوات ووسائل وطرق الإرشاد، ومن خلال أدواره الإضافية يمكن تحقيق برامج التربية وبرامج الإرشاد معا، طالما أن الهدف النهائي هو تحقيق النمو المتكامل للتلميذ وتحسين العملية التعليمية وتحقيق التوافق والصحة النفسية. وفي ضوء ما عرضناه سابقا عن أدوار المرشد النفسي المدرسي، ومستويات الإرشاد النفسي المدرسي، نؤكد مرة أخرى أن إعداد المدرس لا يؤهله لأن يخطط ويؤدي أدوار إرشادية بمفرده، ولكن لابد وأن يؤدي هذه الأدوار في ضوء توجيهات المرشد النفسي أو في

ضوء برنامج إرشادي مخطط من قبل المرشد النفسي المدرسي (راجع مستويات الإرشاد النفسي المدرسي).

4.أدوار المدرس في الإرشاد النفسي المدرسي

تتحدد مهام المدرس العادي في البرنامج الإرشادي في ضوء اعتبارين مختلفين:

الاعتبار الأول: أن العلاقة بين المدرس والتلميذ علاقة خاصة؛ نظرا للفترة الزمنية التي يقضيها الطرفان معا داخل الفصل أو خارجه.

الاعتبار الثاني: أن إعداد المدرس مهنيا يختلف عن إعداد المرشد النفسي المدرسي.

ويترتب على الاعتبارين السابقين أن المدرس بحكم إعداده المهني يركز اهتمامه على التحصيل الدراسي في المقام الأول، وفي ضوء ذلك فإن دوره في الإرشاد النفسي المدرسي يتحدد في أربعة مجالات (راجع مستويات الإرشاد النفسي المدرسي) . وهي كالآتي:

المجال الأول: تقديم المشورة:

في هذا الجانب يقدم المدرس المشورة باعتباره عضوا من أعضاء هيئة التدريس المختصة بتقديم الخدمات التربوية، وفي هذه الحالة يمكن للمدرس تقديم الخدمات التالية:

1-التخطيط للأنشطة التي تستثمر وقت التلاميذ وتعبر عن ميولاتهم واهتماماتهم.

2-المشاركة في تقويم التلميذ تحصيليا ونفسيا وسلوكيا.

3-المشاركة في تجهيز السجلات الخاصة بكل تلميذ.

4-التواصل مع أسرة التلميذ وتبادل المعلومات معهم.

5-تنمية العادات الصحيحة والسلوكيات المرغوبة وتعديل العادات أو السلوكيات غير المرغوبة.

6-المساعدة في تحقيق التوافق الدراسي والنفسي للتلاميذ.

7-تقديم المشورة للعاملين على خدمة التلميذ بالمدرسة من داخل خلية اليقظة بشأن إحالة التلميذ، أو تقديم خدمة من نوع ما إليه داخل المدرسة أو خارجها بمساعدة الوالدين.

<u>المجال الثاني: تحقيق أهداف إرشادية من خلال العلاقة المباشرة بالتلاميذ:</u>

يمكن للمدرس أن يؤدي عدة أدوار من خلال علاقته المباشرة بالتلاميذ داخل الفصل أو خارجه، ومن خلال هذه الأدوار يمكن تحقيق أهداف إرشادية، **<u>ومن أهم هذه الأدوار</u>**:

1-بحكم واقع المدرس في العملية التعليمية، وتفاعله المباشر مع التلاميذ؛ يستطيع التعرف على التلاميذ من حيث خصائصهم واستعداداتهم واتجاهاتهم وآمالهم، كما أنه يستطيع التمييز بين السلوك العادي والسلوك غير العادي والقدرات المتميزة والقدرات العادية والقدرات المنخفضة، ومن أمثلة ذلك: يستطيع المدرس في مجال التحصيل الدراسي التمييز بين التلميذ المتأخر دراسيا والتلميذ العادي والتلميذ المتفوق دراسيا، وفي مجال الحركة والنشاط يستطيع التمييز بين التلميذ المتبلد والتلميذ النشيط والتلميذ مفرط الحركة والنشاط، وفي مجال التوافق النفسي يستطيع التمييز بين التلميذ المنطوي والتلميذ المتعاون والتلميذ العدواني .. وهكذا.

2-من خلال التفاعل المستمر بين المدرس والتلاميذ؛ يمكن القيام بملاحظة التلاميذ وتحديد مشكلاتهم والاجتهاد في معرفة أسباب هذه المشكلات. ثم تقديم المساعدة للتلاميذ من خلال المواقف داخل الفصل أو تقديم المساعدة لباقي أعضاء هيئة التدريس، ومدير المدرسة والمرشد النفسي المدرسي، أو تقديم المساعدة لأفراد الأسرة، والمساعدة التي يقدمها قد تتم من خلال الخبرات الشخصية والمهنية التي اكتسبها من خلال عمله بالتدريس، أو قد تتم من خلال تدريبه على البرامج الإرشادية النمائية والوقائية والعلاجية.

3-من خلال التعلم بالنموذج ولعب الأدوار يمكن للمدرس أن يكسب تلاميذه خصائص إيجابية مثل: الثبات الانفعالي، والعدالة والديمقراطية والتعاون، كما يمكنه أن يؤدي دور القائد والمسئول الذي يرفض التهديدات والتحكم الاستبدادي مع المرونة في إصدار الأحكام وتقبل أخطاء الغير، طالما أن هذا الخطأ قد نتج عن عدم الإلمام بالمعلومات الكافية عن الموضوع، أو أن الفرد الذي أخطأ ليس لديه بدائل أخرى، أو أن هناك عوامل خارجية هي المسئولة عن هذا الخطأ ويصعب التحكم فيها.

4-من خلال هذه النماذج وغيرها يمكن للمدرس إقامة علاقات مع التلاميذ والمساعدة على إقامة علاقات بين التلاميذ وبعضهم البعض، وتوظيف ذلك في توجيه نمو التلاميذ، ومساعدتهم على تحقيق الذات وتقوية الشعور بالانتماء للفصل والمدرسة، وحل مشكلات اجتماعية مثل العزلة الاجتماعية، أو سلوكية مثل السلوك العدواني.

5-من خلال إدارة المدرس للفصل، يمكن أن يحقق الكثير من الأهداف التي يسعى الإرشاد النفسي إلى تحقيقها على المستويات الثلاثة (النمائي، الوقائي، العلاجي)، بجانب الأهداف المعرفية والسلوكية والوجدانية المرتبطة بالدرس.

<u>ومن الأهداف الإرشادية التي يمكن أن يحققها المدرس:</u>

(أ)إشراك التلاميذ في المناقشة؛ حتى يصبحوا مشاركين نشيطين فاعلين، وهذا يتطلب زيادة وعي التلاميذ بدورهم كمتعلمين وبدور الأستاذ كقائد لهم.

(ب)عند إحجام التلاميذ عن المشاركة لا يفضل إجبارهم على ذلك، سواء بالتهديد أو العقاب، لأن التلميذ عندما يشعر أنه مهدد أو أنه يعمل تحت ضغط ما. فإنه يلجأ إلى أساليب دفاعية لحماية الذات، وفي النهاية لا يكون لديه رغبة في المشاركة، ولكن المطلوب هنا من المدرس استخدام أساليب أخرى إيجابية مثل: التشجيع، وإعطاء

الفرصة، والتركيز على إيجابيات التلميذ الأخرى وهكذا، حتى يتم التخلص من الظروف أو العوامل التي تؤدي إلى السلوك الدفاعي.

(جـ) إذا استطاع المدرس أن يقيم علاقة إنسانية مع التلاميذ ولكن في حدود العلاقة المهنية، وإذا استطاع أن يكون حازما ولكن في ود: أي إذا استطاع أن يضع الحدود ويلتزم بها بحيث يمكنه أن يدير الفصل في ضوء الاعتبارات المهنية والإنسانية معا. فهو بذلك يعمل على إيجاد بيئة فصل إيجابية تساعده على أداء وظيفته بكفاية من ناحية، وتنفيذ البرامج الإرشادية التي يكلف بها من ناحية أخرى.

المجال الثالث: توظيف مادة التخصص لتحقيق أهداف إرشادية:

يمكن للمدرس توظيف مادة تخصصه لتحقيق أهداف إرشادية، في ضوء البرنامج الإرشادي المعد مسبقا من قبل المرشد النفسي، ويمكن أيضا للمدرس أداء هذه المهمة دون أن تكون وفق خطة إرشادية. ويلاحظ أن تحقيق الأهداف الإرشادية يتوقف على طبيعة المادة وكفايات المدرس.

وفي هذا الجانب نعرض أمثلة لبعض الأهداف الإرشادية التي يمكن تحقيقها عن طريق توظيف مادة التخصص، ونعرض لكل مادة على حدة كالآتي:

1-الأنشطة المدرسية:

يمكن توظيف الأنشطة المدرسية في علاج الكثير من الاضطرابات الانفعالية والمشكلات السلوكية والمشكلات المرتبطة بالتعلم مثل: التأخر الدراسي، وتختلف الأنشطة المدرسية باختلاف طبيعة المادة ونوع الدرس، ومن أنواع الأنشطة المدرسية:

(أ) صحيفة الفصل:

تعبر هذه الصحيفة عن الفصل بوصفه مجتمعا صغيرا له أخباره و نشاطاته، ويختار الفصل لصحيفته اسم خاص، ويقوم بإعدادها مجموعة من التلاميذ وتتاح لكل تلميذ المشاركة فيها بالرسم أو الخط أو موضوعات فنية أو كتابة مقال أو قصة .. الخ.

ب) صحيفة المدرسة:

تعبر هذه الصحيفة عن المدرسة، ويتولى تحريرها جماعة الصحافة من تلاميذ المدرسة وقد يشترك معهم بعض المدرسين، وتتسع لعرض موضوعات وأنشطة أكثر من صحيفة الفصل، فتعرض الجديد من التجارب والبيانات، وفيها مجال للكشف عن ميول واتجاهات التلاميذ، وكذلك يوجد بها مجال لإظهار النمو اللغوي، وبشكل عام تربط هذه الصحيفة بين المدرسة والحياة.

جـ) الإذاعة المدرسية:

تحقق الإذاعة المدرسية أهدافا تربوية كثيرة للتلاميذ، فهي تساعد على العمل الجماعي والتخلص من الضيق والملل، وتعطي فرصة لاكتشاف وتنمية المواهب في المجالات العملية واللغوية، وتعمل على تنمية الوعي، وربط المدرسة بالمجتمع. ومن خلال الأنشطة المدرسية يتم تنمية الثقة بالنفس والتخلص من المواقف التي يتعرض فيها التلميذ للإحراج والخجل والشعور بالنقص، وتعمل على زيادة ولاء التلميذ للفصل والمدرسة والمجتمع، كما أنها تكشف عن المواهب لدى التلاميذ وتنميها.

2- اللغة العربية والدين في المدرسة الإبتدائية

من خلال دراسة بعض الشخصيات في القراءة أو النصوص السردية أو الشعر؛ يمكن للتلاميذ معرفة الظروف التي عاشت فيها هذه الشخصيات ومدى تحملها لمصاعب الحياة والظروف الاقتصادية والاجتماعية المنخفضة؛ ومع ذلك تحملوا قدرا كبيرا من هذه الظروف، ومن خلال توظيف مجهودهم وقوة إرادتهم؛ استطاعوا أن يصلوا إلى الشهرة والتفوق والتميز، ودراسة مثل هذه الشخصيات تؤثر إيجابيا على نوعية من التلاميذ ومن أمثلة ذلك الذين يشعرون بالنقص وفقد الأمل نتيجة لظروفهم، والذين يضيعون وقت الدراسة، وكذلك التلاميذ اللذين يعانون من الاضطرابات الانفعالية.

يمكن من خلال موضوعات الدين، إكساب التلاميذ القيم والمبادئ الدينية، على أن يترجم ذلك في سلوك يومي؛ نظرا لأن الطفل في المرحلة الابتدائية لم يكتسب بعد المفاهيم المجردة، أما التمييز الفعلي بين الصواب والخطأ فإنه يبدأ في نهاية العام الخامس وخلال العام السادس؛ لأنه مرتبط بنمو الأنا الأعلى، وهذا يؤكد على خطورة إكساب الطفل أنماطا سلوكية غير مرغوبة قبل السادسة، وخلال السنوات الأولى من التعليم الابتدائي. وتتحقق وظيفة الإرشاد هنا في ربط السلوك بتعاليم الدين، والتأكيد على القدوة الحسنة، والتركيز على الأعمال أكثر من الأقوال.

يمكن تنمية التذوق الحسي والجمالي لدى التلاميذ من خلال الأدب والشعر، ومن خلال هذا التذوق يمكن علاج الكثير من الاضطرابات الانفعالية وتحسين العلاقات الإنسانية. من أمثلة ذلك: يمكن علاج مشكلة الانطواء عن طريق إشراك التلميذ في أعمال مسرحية، أو إلقاء الشعر، وبذلك يشعر التلميذ بذاته وبمكانته ودوره البارز وتقبل الآخرين له فيتغلب على مشكلة الانطواء.

3-العلوم:

يعمل مدرس العلوم على توجيه التلاميذ (داخل الفصل وخارجه) إلى ممارسة العادات الصحية وترك العادات السيئة عند تناول الغذاء والماء وارتداء الملابس وإلقاء الفضلات والأوراق في صناديق القمامة، و الجلسة الصحية في الفصل وفي المنزل، ويتحقق ذلك من خلال المناسبات والمواقف المستمدة من الحياة الواقعية للتلاميذ في الفصل وفي المدرسة وبجوار المدرسة، أو رؤية تلميذ يترك جرحه دون تطهير أثناء اللعب، وتتحقق وظيفة الإرشاد هنا في إكساب التلميذ عادات سليمة.

و عند إعطاء دروس العلوم في المعامل، فإن هذا الموقف من شأنه أن يقوي التواصل بين المدرس والتلاميذ وأيضا بين التلاميذ وبعضهم البعض، حيث يتم تكوين جماعات صغيرة في المعمل، وبجانب

المعمل يمكن للتلاميذ أن يشتركوا في جمعية العلوم أو جمعية البيئة، أو القيام برحلة علمية، ومن خلال تقسيم العمل والمراحل التي يمر بها أي عمل من تخطيط وتنفيذ وتقويم ومتابعة؛ يكتسب التلميذ التفكير العلمي، كما يكتسب صفات مثل: الصبر وعدم اليأس وتقبل الفشل بجانب النجاح.

مشاهدة الطبيعة أو دراستها من خلال الوسائل التعليمية يكسب التلميذ حقائق علمية عن الظواهر الطبيعية، مثل: الأمطار و الزلازل، و زراعة المحاصيل في أوقات مختلفة ونشاط فلاحة الأرض وتربية الحيوانات ... الخ. ومن خلال هذه المواقف يتم تشجيع التلاميذ على الاتصال بالبيئة ومعرفة مشكلاتها وطرق حلها أو التعايش معها. وتتحقق مهمة الإرشاد هنا في تقوية علاقة التلميذ بالبيئة، وتقوية علاقة التلميذ بالله خالق هذه البيئة، ومعرفة أهم درس من دروس الحياة و الذي يعينه على التوافق النفسي والاجتماعي فيما بعد، وهو" أن الحياة ليست ثابتة بشكل مطلق أو متغيرة بشكل دائم ومستمر، ولكن يوجد الثبات مع التغير"، ونتعلم من هذا الدرس، كيف نغير ما يمكن تغييره وكيف نتوافق مع ما يصعب تغييره.

يمكن توظيف موضوعات العلوم في مساعدة التلاميذ الذين يعانون من سوء التغذية في حل مشكلتهم وذلك من خلال: موضوع أعضاء الجسم و وظيفة كل عضو، و موضوع الفيتامينات وكيف نحصل عليها والأضرار المترتبة على نقصها، وموضوع الغدد في جسم الإنسان وأهميتها، وموضوع الطعام الصحي و طريقة تناول الطعام ... الخ.

الأنشطة المتعلقة بالعلوم مثل: عمل لوحات جماعية أو عمل بحث مشترك عن إنجاز علمي، يمكن توظيفها في علاج الكثير من المشكلات و الاضطرابات مثل الغيرة، والتجنب الاجتماعي والشعور بالنقص، كما تتيح الفرصة أمام التلاميذ للتعبير عن هواياتهم والتنفيس عن انفعالاتهم.

و معرفة الرياضيات ضرورية لفهم الأعمال المبنية على الكم و القياس، و من طبيعة الرياضيات أن المسائل تمثل تحديا للتلاميذ، لأنها تعتمد على عمليات عقلية متعددة، كما أن نتيجة العملية تظهر بسرعة فتحدث تغذية راجعة للنجاح أو الفشل في حل المسألة، كما أن طبيعة مادة الرياضيات تساعد في التقليل من فرص الفشل؛ لأنها مادة مثيرة وتجذب انتباه التلاميذ وتثير التحدي بينهم، وتعتمد طريقة تدريسها على عرض الأمثلة والمناقشة، و المحاولة و الخطأ، والتغذية الراجعة.

الخصائص السابقة يمكن توظيفها لتحقيق أهداف إرشادية متعددة ونعطي أمثلة على ذلك:

أ-إذا وجد تلميذ منطوي ولديه سلوك التجنب الاجتماعي يمكن إشراكه في حل المسائل وإعطائه فرص المحاولة، مع إثارة انتباهه قبل الدرس وتبصيره بأهمية الدرس، ثم البدء بالمسائل التي يستطيع حلها ليكتسب ثقة بنفسه ثم بالتدرج نصل إلى المسائل الصعبة التي يجد فيها التحدي والتفكير؛ وبهذه الإجراءات تزداد ثقة التلميذ بنفسه ويكتسب أيضا مهارات التفاعل مع الآخرين و التعامل مع المواقف الصعبة.

ب-إذا وجد تلميذ لديه مشكلة التأخر الدراسي في مادة الرياضيات نتيجة لطريقة تدريس المادة، أو أن التلميذ لديه اتجاهات سلبية نحو مادة الرياضيات، فإن الإجراءات المتبعة لحل المشكلة تكون في اتجاهين.

- **<u>الاتجاه الأول:</u>** يعتمد على توضيح أهمية المادة في حياتنا اليومية من بيع وشراء وسفر وحساب الزمن، ثم العمل على إثارة اهتمام التلميذ، وعرض المسائل السهلة ثم الصعبة ... الخ.
- **<u>الاتجاه الثاني:</u>** يعتمد على تغيير طريقة التدريس، فبدلا من طرح رموز وأرقام مجردة، يمكن توضيح هذه الرموز والأرقام وكذلك العمليات المطلوبة في قصة.

5- التربية الرياضية:

نظرا لأن طبيعة التربية الرياضية ممارسة الألعاب خارج الفصل الدراسي؛ فهي تساعد على أن يمارس التلميذ اللعب بحرية وانطلاق، مع الالتزام بقواعد اللعبة والالتزام بدوره في اللعب، ومن خلال هذه الخصائص وغيرها يمكن تحقيق الكثير من أهداف الإرشاد النفسي، ومن هذه الأهداف:

-التنفيس الانفعالي والتعبير عن الحاجات.

-التأكيد على أهمية الأداء الجماعي.

-تنمية روح المنافسة الشريفة.

-اكتشاف استعداد التلميذ لأن يكون قائدا، ثم تنمية ذلك الاستعداد بممارسات سلوكية فعلية.

-تدريب التلميذ على كيفية التصرف في المواقف والبحث عن بدائل أخرى.

-تصحيح الأخطاء أولا بأول.

-علاج بعض المشكلات السلوكية مثل السلوك العدواني والاضطرابات الانفعالية مثل الخوف المرضي وتجنب الآخرين.

-علاج بعض المشكلات المتعلقة بالصحة والتعب والبرد وفقد الشهية والتعرض للإصابة ونقص الانتباه .. الخ.

6- التربية الموسيقية:

تعتمد الموسيقى على حاسة السمع، وإن كان التأثر بها يمكن أن يتم عن طريق الجهاز العصبي؛ لأن الذبذبات الصوتية ذات تأثير خاص على الجهاز العصبي.

ويمكن عرض أهم الوظائف التي تحققها الموسيقى كالآتي:

ليس الهدف من التربية الموسيقية معرفة قواعدها وأصولها وأساليبها أو الاستمتاع بها فقط، ولكن الهدف الأكبر منها هو ما تؤدي إليه من تهذيب للنفس وتربية الحس الجمالي والأخلاقي والاجتماعي، أي النظر إلى الفرد نظرة كلية. لذلك نجد " بستالوزي " Pistalutsi

(المربي السويسري) ينادي بضرورة الموسيقى لتكوين الشخصية المتسقة، بينما ينادي "فروبل" Froble (المربي الألماني) بجعل الموسيقى، والفنون التشكيلية محورا لتكوين الطفل في المرحلة الأولى من حياته التعليمية، وبطريقة الإيقاع الحركي لدالكروز Dalcroze (الموسيقى والمربي السويسري).[26] نجد أنه قد أحيا المثل الأفلاطونية، وجعل عنصر الإيقاع بمثابة تيار لتنمية التناسق، والتوازن النفسي والعضلي، عن طريق الحركات الإيقاعية.

وفي موضع آخر يؤكد " دالكروز" أيضا أن الموسيقى هي الوسيلة الوحيدة المؤكدة لتعبئة القوى الحيوية لأي بلد، ولذلك يلزم وجودها كمادة إجبارية في المدارس ويجب أن تعطى في ضوء قدرات كل طفل فيكون الاهتمام بالطفل صاحب الموهبة الموسيقية المتوسطة، أما الطفل صاحب الموهبة النادرة والمرتفعة فيوجه له اهتماما خاصا[27].

أما "زولتون كوداي"Koday Zolltan (1882-1967)(المربي المجري) فإنه يرى أن الموسيقى كالهواء، وهي الأسلوب الفعال لتنمية الطفل كليا، لذلك يجب تنمية أسلوب الفنون منذ بداية مرحلة الحضانة، وقد ثبت أن الطفل الذي يدرس الموسيقى، ويمارسها بجانب دراسته العادية، يتفوق في غالبية المواد الدراسية على نظيره الذي لا يتلقى تعليما موسيقيا[28].

---

[26] إكرام مطر، أميمة أمين. الطرق الخاصة في التربية الموسيقية، القاهرة: الجهاز المركزي للكتب الجامعية والمدرسية والوسائل التعليمية، 1976 .ص11.

[27] Brocklehursi , T. Brain, Response To Music Principle of Music Education, London : Routledge, Paul, 1974 .p 54.

[28]محمد أحمد سعفان،" العلاقة بين الإبداع الفني و بعض متغيرات الشخصية لدى المكفوفين"، رسالة دكتوراه،كلية التربية، جامعة الزقازيق،1991.ص63.

وظيفة التربية الموسيقى فى تحسين النمو الحركى والإدراكى:

يساعد تنظيم النشاط الموسيقى الحركي على الحركة الجسمية وتسلسل الحركات كما يمكن تعليم الطفل المهارات الحركية الرقيقة والخشنة حتى يتسنى له السيطرة على جسمه بطرق مختلفة، ويمكن استخدام الموسيقى في تكامل الأنماط الحركية الأساسية باستعمال الحواس المختلفة، كأن يطلب من الطفل أن يقرع طبله وهو يمشي في دائرة، ويمكن تعليم الحركات الأساسية في حالتي السكون والحركة بمصاحبة الغناء أو الآلات الموسيقية أو الموسيقى المسجلة.

كما أن تعلم طرق العزف الصحيح يمكن أن يساعد على النمو الإدراكى الحسي، وضروب العزف المختلفة كالقرع والهز والتقوس والنفخ والتمريق (الضرب بغير انتظام على الأوتار الموسيقية) يمكن أن تزيد من مدى الخبرة الحركية والعضلية، وتحقيق التكامل بين الحواس أمر مطلوب لزيادة النمو الادراكي[29].

على سبيل الختم:

الأطفال عندما يأتون إلى المدرسة يكون لديهم معارف وخبرات ومهارات واتجاهات تترجم في أنماط سلوكية، قد تكون هذه الأنماط مقبولة أو غير مقبولة. ولما كان الطفل في حالة نمو مستمر فإن حاجاته للمعرفة والخبرة والمهارة مستمرة أيضا. كما أن الحاجة إلى تعديل الأنماط السلوكية غير المقبولة وتعزيز الأنماط السلوكية المقبولة، وإكسابه أنماطا سلوكية جديدة، أمر ضروري، في ضوء ما سبق يتضح أهمية الإرشاد النفسي في المدرسة بجانب التربية.

و في ضوء ما عرضناه من خطوات العملية الإرشادية، يمكن وضع تصور لأدوار المدرس الممكنة مع مراعاة إعداده و تكوينه،

---

[29] فاندا ويدنباخ. "استخدام الموسيقى في تعليم صغار الأطفال الصم، العمى ذو العاهات المتعددة"، ترجمة، أمين شريف، القاهرة: مجلة مستقبل التربية، العدد (4) مركز مطبوعات اليونسكو، 1981.ص 119.

وأدواره الأكاديمية الأساسية، والوقت الذي يمكن تخصيصه للتعاون مع المرشد النفسي.

1-الاهتمام بالمشكلات التي تظهر له داخل الفصل الدراسي من خلال تفاعله مع التلاميذ، وأيضا الاهتمام بالمشكلات التي يبلغ عنها التلميذ بنفسه أو أحد أفراد فريق العمل في المدرسة أو الوالدين.

2-إحالة المشكلة إلى الأخصائي النفسي، الأخصائي الاجتماعي، أو المرشد النفسي المدرسي.

3-المساعدة في تطبيق أدوات جمع المعلومات على التلميذ (صاحب المشكلة) والتي طلبها المرشد النفسي المدرسي، والأدوات هي: الملاحظة، المقابلة، الاختبارات النفسية، دراسة الحالة، وذلك من أجل تقييم مشكلة التلميذ وتقييم التلميذ نفسه لمعرفة جوانب القوة والضعف لديه، وطريقة عزو أسباب المشكلة، هل يرجعها لأسباب شخصية .. أو يرجعها لأسباب بيئية، ويشمل التقويم أيضا تحديد البيئة التي حدثت فيها المشكلة.

4-في حالة الاتفاق على إحالة التلميذ إلى جهة خارجية يكون من أدوار المدرس كتابة التقارير التي تطلب منه والتي تحدد درجة توافق التلميذ الدراسي والنفسي أثناء تطبيق البرنامج وبعد تطبيقه.

5-في حالة الاتفاق على حل مشكلة التلميذ داخل المدرسة (خاصة داخل الفصل الدراسي). يتم التخطيط للأدوار المقترحة التي يقوم بها المدرس في ضوء خطة الإرشاد (العملية الإرشادية).

6-يساعد المدرس في تحديد الأهداف الإرشادية المطلوب تحقيقها، ويمكن له أن يوضح للمرشد النفسي الممكن تحقيقه من هذه الأهداف في ضوء معرفته بالتلميذ وظروف العمل بالمدرسة.

7-في ضوء تحديد الأهداف الواقعية والتي يمكن تحقيقها، يمكن للمدرس تقديم المشورة للمرشد النفسي في اختيار وسيلة الإرشاد المناسبة وطريقة الإرشاد المناسبة، والإجراءات التي يمكن اتباعها

والفترة الزمنية التي يمكن تخصيصها يوميا أو أسبوعيا لتنفيذ البرنامج.

8-الاشتراك مع المرشد النفسي في التقويم النهائي والذي يشمل:

-التوافق النفسي والاجتماعي للتلميذ.

-درجة تحسن التحصيل الدراسي.

10-الاشتراك مع المرشد النفسي في تحديد المهام المطلوب اتباعها وتنفيذها مستقبلا من التلميذ ومن المدرس، وأيضا من زملاء الفصل والوالدين....

المراجع

1.محمد أحمد سعفان، الإرشاد النفسي للأطفال، (جـ2) القاهرة: دار الكتاب الحديث،2001.

2.الصديق الصادقي العماري، التربية و التنمية و تحديات المستقبل، مطبعة بنلفقيه الرشيدية المغرب، 2013.

3.إكرام مطر، أميمة أمين. الطرق الخاصة في التربية الموسيقية، القاهرة: الجهاز المركزي للكتب الجامعية والمدرسية والوسائل التعليمية، 1976.

4.Brocklehursi,T.Brain,Response To Music Principle of Music Education,London:Routledge, Paul,1974.

5.محمد أحمد سعفان،" العلاقة بين الإبداع الفني و بعض متغيرات الشخصية لدى المكفوفين"، رسالة دكتوراه،كلية التربية،جامعة الزقازيق،1991.

6.فاندا ويدنباخ. "استخدام الموسيقى في تعليم صغار الأطفال الصم، العمى ذو العاهات المتعددة"، ترجمة، أمين شريف، القاهرة: مجلة مستقبل التربية، العدد (4) مركز مطبوعات اليونسكو، 1981.

7.سهير كامل أحمد، التوجيه والإرشاد النفسي، مركز الإسكندرية للكتاب، 2000

العنف لإنهاء العنف في الوسط المدرسي أو سطوة التردي

د.عبد الكريم الفرحي

استشكال

استجاب "بنزرام" لصلوات شيطانه، فقَتَل مَنْ قَتَل، واغتَصَب من اغْتَصَب، وعَنَّفَ من عَنَّف... وكَتب -بخُبْثِ جِنّي أرْعَن- في سيرته الذاتية: "لو كان هناك كائن مجرم بالسليقة والفطرة فهو أنا. خرقت في ما مضى من عمري كل قانون وضعه الرب والبشر، ولو أُنْزِلَ أي قانون آخر سأخرقه وأنا مغمور بالسعادة. أنا على يقين أن مجرد معرفة أنني خرقت كل القوانين السماوية والأرضية سيرضي كل البشر المقهورين. الكثيرون يتساءلون لماذا أنا على ما أنا عليه. ولماذا أفعل ما أفعله. ولا يشغلهم إلا القبضُ علي، يجربون قوتهم معي، يدينونني ويرسلونني إلى أحد سجونهم لعدد من الأعوام، ثم يحوّلون حياتي جحيما أثناء سجني، ثم يطلقون سراحي مرة اخرى. لو كان لدى أحدهم نمر صغير حبسه في قفص، وأساء معاملته حتى صار متوحشا ومتعطشا للفتك، ثم فتح له باب القفص فجأة، وتركه طليقا ليفترس كل من يصادفه في العالم... حتما سترتفع ضجةُ الاحتجاج ويزداد العويل... ولكن إذا فعل بعض البشر الشيء نفسه لبشر آخرين، نجد الناس مذهولين مندهشين، بل مصدومين... وتتصاعد صيحات الغضب والاستياء والانزعاج، لأنهم سرقوا واغتصبوا وقتلوا. لقد فعلوا كل ذلك معي... ثم لا يعجبهم بعد ذلك أن أُذيقهم من الكأس نفسها التي سقوني منها."[30]

30- كارل بنزرام (Carl Panzram) واحد من عتاة المجرمين في تاريخ الإجرام الأمريكي. كتب سيرته الذاتية في السجن سنة 1928 ولم تنشر إلا سنة 1968 لهول ما تضمنته من اعترافات صادمة. أورد بعض مقاطعها كولن ولسون (Colin Wellson) في كتابه: التاريخ الإجرامي للجنس البشري،

قد يقع البعض ضحية الاجتذاب إلى دائرة منطق التسويغ والتبرير الذي يتأتى من طريق "إحساسنا بأنه لا يمكن لكل هذه الأفعال الشريرة أن تصدر إلا عمن كان له في المعاناة باع كبير"[31]. استنادا إلى فرضية مفادها: إن الحياة بأكملها ليست لديها النية ولا القصد في أن تعامل أولئك المتنمرين العنيفين بعدل! لكن ثمة فرضية أخرى تفيد أن المتنمرين يهدرون كل الفرص التي تتاح لهم في أن ينصلحوا...إنهم عنيفون مع سبق الإصرار، لأنهم اتخذوا قرارا بإفلات زمام السيطرة على الذات. إنهم يقدمون أنفسهم بكل المكر في قناع الضحية، بقصد استمالة التعاطف. علينا الحذر من الوقوع في شرك "الفخ الذي ينصبه المنحرفون"[32]. إن النمر لا تحتاج إلى أن يَنْحَبِسَ أو تُحَوّلَ حياتُه إلى جحيم كي تتخلق لديه غريزة الفتك والافتراس.

إن نهج (بنزرام) في التمرد والعصيان ليس عقيما عن التوالد والانبثاق، بل من الممكن أن يتبدى في ثقافة مؤسساتنا المسحورة، تلك التي غَدَتْ تُنتج "العنف لإنهاء العنف".

❖أولا: العنف لإنهاء العنف:

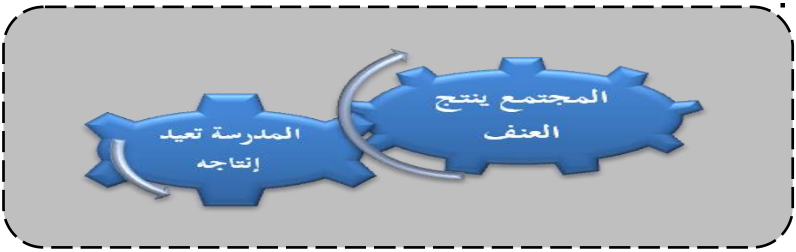
كان **ويلز** (H.g.Wells) صاحب كتاب "التاريخ الموجز للعالم" أول من صاغ عبارة "حرب لإنهاء حرب". وإذ وجبت الإحالة على فكرة ملهمة، فقد بدا لنا أن الكثافة الدلالية التي يختزلها تعبير "العنف لإنهاء العنف" يمكن أن تُوَصّفَ سطوة التردي التي تكتم أنفاس التفكير في مقاربة موضوع العنف في الوسط المدرسي، إثر التهاوي

سيكولوجية العنف البشري، ترجمة د. رفعت سيد علي. جماعة حور الثقافية، القاهرة.ط1، 20

31_ تنكيد المعنويات، عنف الانحراف في الحياة اليومية: تأليف ماري فرانس هيريغوين، ترجمة وتحقيق د. فاديا لاذقاني، دار العالم الثالث، ط1،2001، ص 11.

32– المرجع نفسه، ص 16.

في دوامة إنتاج العنف وإعادة إنتاجه. مع ما يستتبعه ذلك من أكلاف باهظة.



أليست هي الدوامة ذاتها التي ساقت "بنزرام" إلى تدمير ذاته وهو "مغمور بالسعادة" الموهومة؟ إن الأكلاف الصحية والنفسية والاجتماعية والاقتصادية... التي يعتاص حصرها، هي التي أرخت بظلالها الثقيلة على اجتماع جمعية الصحة العالمية (World Health Assembly) سنة1996، حين حسمت القرار 25/49، (WHA 49/25)الذي يؤكد أن العنف من "أبرز مشاكل الصحة العمومية في العالم"[33] ويتعين أن يحظى بالأولوية على مستوى التحسيس والوقاية والمعالجة.

أ- **العنف، حده وأنواعه:**

تُعرّف منظمة الصحة العالمية (WHO) العنف وفق مايلي: "هو الاستعمال المتعمد للسلطة أو القوة المادية، أو التهديد باستعمالها، ضد الذات أو ضد شخص آخر أو ضد مجموعة أو مجتمع. بحيث يؤدي إلى حدوث (أو رجحان حدوث) إصابة أو موت أو أذى نفسي أو عاهة أو حرمان"[34]. إن العنف– وفق ما تقدم-محايث لصفة العمدية عند اقتراف الفعل المؤدي على سبيل اليقين أو الرجحان إلى كلفة ذاتية أو جمعية. وفي ذلك احتراز مما ليس فيه قصد التعنيف لحظة الإقدام على الفعل. أما ما بين القوة المادية والسلطة الرمزية الموجهة

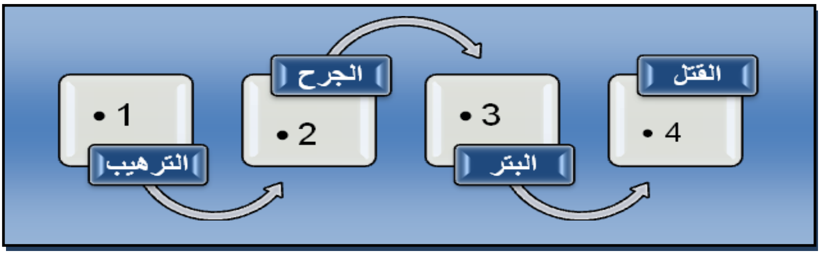
---

[33]- ينظر تفاصيل القرار في مقدمة التقرير العالمي حول العنف والصحة (World report on violence and health) منشورات منظمة الصحة العالمية بجنيف، 2002.

[34]- World report on violence and health.p5.

ضد الضحية فثمة مصفوفة من الانتهاكات العنفية (منها: الاستخفاف والإذلال والاستفزاز والتنقيص وتخفيض الثقة والتهديد والترهيب والإهمال والتجريح والتشويه والتشهير والانتهاك الجنسي والاستقواء والضرب والقتل والانتحار ...)

إن وجود القصد في بوادي المبادرة بالفعل العنيف قد لا يعني على جهة الضرورة أن هنالك قصدا في إحداث الأذى (بقدْر من الأقدار) في تواليه. فالضرب مثلا بآلة حادة قد تتدرج أقداره من الترهيب (الرادع أو الناقم) إلى الجرح (الخفيف أو الغائر) إلى البتر(أو القطع أو الجدع أو الصلم أو الخرم أو البقر...) إلى القتل.



لا بل قد يكون للفعل العنيف المحكوم بتأويل ثقافي "قَصْدا خيّرا". وتلك مفارقة كأس العنف المقدسة التي تحوي ترياقا عجائبيا يمكن أن يداوي كافة شرورنا. وعلى هذا يحيل "والتر" و "بارك" (Walters & Parke) حين اعتبرا أن العنف يتحدد ثقافيا. "فبعض الناس يجنحون بفعلهم إلى إيذاء الآخرين، ولكنهم بحسب قواعدهم الثقافية ومعتقداتهم لا يريدون بتلك الأفعال العنف"[35]. مثل الأب الذي يجنح من خلال الضرب إلى "تأديب" أبنائه. أو مثل المدرس الذي يبتغي من وراء العقاب الزجري (وللعقاب الزجري في مؤسساتنا ألوان وصنوف بقدر مراتب الجحيم) "حفز" تلميذه على الاجتهاد. إن العنف مثل رمح آخيل، ذاك الذي يداوي الجروح التي يسببها. أما

[35] – نفسه.

بالعود إلى "بنزرام" فالمسألة جامحة. فقد سُئِل من قبل أحد أصدقائه عن الهدف الذي يتوخاه من وراء التمادي في أعمال القتل والتعنيف، فأجاب" ما أفعله هو إصلاح الناس". وبعد أن أطال زميله التفكير في هذه الإجابة سأله: كيف تفعل ذلك؟ أجاب "الطريقة الوحيدة لإصلاح الناس هي أن تقتلهم". ووصف نفسه بأنه واحد من أولئك الذين "يتجولون لفعل الخير"[36]. فيا للدجل! ما أتفه الفرق بين الخير والشر!... تلك الثنائية التي دوّخت أذهان الفلاسفة والأخلاقيين على مدى قرون.

إن العنف ينبغي أن يتحدد–لا وفق تأويل المبادر إلى الانتهاك العنفي، أيا كان، أبا أو مدرسا أو قرينا أو خصما أو عدوا أو ذاتا ضد نفسها أو سلطة ضد مواطنيها-بل بالنظر إلى صحة الناس وعافيتهم. فحيثما تَرتّبت كلفةٌ ذاتية أو أسرية أو مجتمعية عن فعل قصدي في بوادي الفعل، فثمة دون مواربة انتهاك عنفي. واستنادا إلى هذا الأساس سنُعرّج على التصنيف.

وفق نهج تصنيفي، والتزاما بعناصر التعريف الذي يحدد العنف في الاستعمال الفعلي للقوة المادية أو السلطة المعنوية أو التهديد باستعمالها، يتكشف للناظر صنفان:

❖عنف القوة المادية: إنها تستضمر كل معاني الاقتدار على الفعل[37]، وإحداث ضرر فزيائي في البدن أو الممتلكات والمصالح. ويندرج ضمن مشمولات هذا الصنف من العنف: الضرب والجرح والقتل والتدمير والتخريب وما إلى ذلك. فأثره في الموضوع المعنف يتجلى بادِيًا مادّيا.

36– التاريخ الإجرامي للجنس البشري، سيكولوجية العنف البشري، ص122.

37– موسوعة لالاند الفلسفية،أندري لالاند، تعريب خليل أحمد خليل، منشورات عويدات، ط2، 2001، بيروت، ص1079.

❖عنف السلطة المعنوية: طالما ردد (فولتير) أن السلطة تتجلى في "جعل الآخرين يتصرفون تبعا لاختياراتي"[38]. فعقيدة العنف تدين بوجودها لغريزة السيطرة. والسلطة منظورا إليها من زاوية الضبط والسيطرة، تقوم وفق رأي ماكس فيبر على أساس "أدوات العنف المشروع"[39]. وإذ لزم التنبيه إلى الاستبطان التهكمي المتخفي في صيغة "العنف المشروع"، فقد وجبت الإشارة إلى أن المعطف الاصطلاحي "للسلطة" يمكن أن يتسع فيُنْسَج على المنوال التالي: "توجد السلطة حيثما يكون من حظي أن أفرض إرادتي، رغم إمكانية مقاومة الآخرين لها"[40]. إن الشخص العنيف يستشعر في قرارة ذاته أنه أكثر من مجرد إنسان حين يتمكن من بسط عنف سلطته، ومن ثم جعل الآخرين خاضعين تحت أجنحة أهوائه، قاصدا الإذلال والابتزاز ونهش الإنسانية وافتراس الكرامة... إنه عنف يتَقصّد إلحاقَ الأذى بالموضوع سيكولوجيا ورمزيا. وهذا مستوى أول من التصنيف.

أما المستوى الثاني من التصنيف فنَصّهُ في التعريف " ...ضد الذات أو ضد شخص آخر أو ضد مجموعة أو مجتمع." وتفصيل أصنافه:

❖عنف موجه نحو الذات: ومشمولاته هي: السلوك الانتحاري وانتهاك الذات. أما السلوك الانتحاري فيتدرج من "الانتحار التام" إلى "الأفكار الانتحارية" إلى ما يمكن أن يصطلح عليه "بالانتحار التظاهري" أو الاحتجاجي. وتمثل ظاهرة الاحتراق أو التهديد بإحراق الذات نموذجا أجلى لهذا الصنف في الآونة الأخيرة. أما انتهاك الذات فتجلياته تتبدّى في سلوكات من قبيل: تشويه الذات بآلات حادة، وإيذاء

---

[38]في العنف: حنة أرندت، ترجمة ابراهيم العريس، دار الساقي، ط1، 1992، بيروت، ص 32.

[39]– المرجع نفسه، ص31.

[40]– نفسه.

الذات من خلال ضرب الرأس على الجدران... وهو ما يمكن أن نصطلح عليه "انتهاك الذات الاستعراضي".

❖عنف بين الأشخاص: لعله الصنف الأكثر استفحالا في يومياتنا الرمادية. فحلباته تمتد من دائرة الأسرة (انتهاكات ضد الأطفال، ضد المسنين، ضد أحد طرفي الزوجية...) إلى ميادين المجتمع ومؤسساته (في الشارع، في المدرسة، في أماكن العمل، في الملاعب الرياضية، في السجون...)

❖العنف الجماعي: وهو عنف يرتبط بمجموعات ومنظمات كبرى، أو بدول وأنظمة سياسية، تؤطرها خلفيات سياسية أو اجتماعية أو اقتصادية أو أيديولوجية... ويتجلى في شكل قمع منهجي أو إرهاب منظم أو انقلاب دموي أو تعطيل بالقوة للحقوق المصالح والمؤسسات...

إن العنف كائنا ما كان صنفُه أو تجليه مثل السرطان الخبيث، يتأبى على الانحصار والانحسار. ولعل خطورته الكامنة والمتجلية هي ما دعت جمعية الصحة العالمية إلى الإقرار بأن العنف من أبرز مشاكل الصحة العمومية، واستتبعت هذا الإقرار بالتماس موجه إلى منظمة الصحة العالمية من أجل وضع تصنيف للعنف (Typology of violence) يحدد أصنافه ويصف الروابط بين هذه الأصناف، بيد أن الجهود لم تثمر لحد الآن إلا تصنيفاتٍ لا تحظى بكفاية منهجية شاملة[41].

ب- العنف، الإنتاج وإعادة الإنتاج:

إن الذي تعرض للعنف يحلم بالعنف، كما أن المضطهد يتطلع إلى أن يجلس ولو ليوم واحد مكان ذاك الذي اضطهده... وإن المقموع يحلم بأن يؤدي في مسرح الافتراس دور الصياد بدلا من دور

41 – World report on violence and health.p6.

الطريدة[42]. تلك صورة أخرى في المؤسسات التربوية لدورة الإنتاج وإعادة الإنتاج العبثية التي صاغها (بنزرام) في عبارة "سأذيقهم من الكأس نفسها التي سقوني منها".

ثمة فرضية تقول: إن من يمسك الأمور بيد من حديد يحوّل الممسوك إلى حديد أيضا. و اليد الحديدية لا يمكن أن تتخفى داخل قفاز مخملي. فصائدو الرؤوس البشرية طالما عرف عنهم أنهم " وديعون ومسالمون"[43] مع زوجاتهم. لأن اصطياد رؤوس الآدميين والتنكيل بها إنما القصد منه إظهار الشجاعة والتودد إلى الزوجات. فبشاعة العنف وفظاعة الصيد الجائر تبررها مخملية التودد. وتلك مفارقة سافرة.

وإذ ترسخ الاعتقاد بمقولة "لا يفلّ الحديدَ إلا الحديدُ" فقد لزمت الإشارة إلى أن المعطيات الإحصائية[44] لرصد مظاهر العنف في الوسط المدرسي تؤكد –أو تكاد- تورط "الجميع ضد الجميع". وإليكم ما يلي:

-87% من المتمدرسين المستجوبين عبروا عن تعرضهم للضرب.

-73% من الأساتذة، 33% من المديرين، 61% من الآباء يعترفون بلجوئهم للعنف البدني ضد الأطفال.

-74% من الأساتذة، 75% من المديرين، 41% من الآباء لهم علم بتعرض الأطفال للعنف البدني في المدرسة.

-35% من الأطفال يقرون بتعرضهم للسب أو التهديد والإهانة.

-27% من الأطفال يقرون بحمل عبارات مهينة وحاطة بكرامتهم.

42– ينظر: في العنف، حنة أرندت، مرجع سابق، ص 21.

43– ينظر: قصة الحضارة، ول وايريل ديورانت، ترجمة د. زكي نجيب محمود، دار الجيل بيروت ، لبنان 1988. ج1، ص95.

44- Strategie integrée de prevention et de lutte contre la violence a l’egard des enfants scolarises. MEN.2007.p12.

-38% من الآباء يعترفون بإهانة أبنائهم و27% يعاقبونهم بالحرمان.

-59 %من الأساتذة، 60 %من المديرين، 32% من الآباء يعلمون أن الأطفال يتعرضون للعنف الشفهي.

إن التبرير الثقافي لاصطياد الرؤوس البشرية -حيثما كان- تولد في سياق تأويل بدائي. ونكاد نجزم أن تبرير العنف بشتى صنوفه في مؤسساتنا التربوية يستند إلى تأويل قد لا يقل بدائية من السابق. فالقائمون في الميدان على الشأن التربوي قد يسوقون التبريرات من ذخيرة محنطة في كهوف "أصول التربية وقواعد أخلاق التعلم"، أو من تقييمات ترى أن أجيال المتعلمين "الجدد" يحيون بخيال جامح وفكر شارد، كما لو أنهم تنزلوا إلى جنة الحاضر من كواكب النحس، أو اصعدوا إليها من الجحيم. ومهمة المربين المقدسة إزاء هذه الكائنات هي مطاردتها لترتد من حيث أتت، أو ترعوي عن جموحها وتقبل الانسلاك في منظومة أصول التربية وقواعد الأخلاق. إنه تبرير لا يصدقه إلا اعتقاد (دون كيشوت دي لا مانشا) فارس الوجه الحزين، حين أخبر (سانشو بانسا) مرافقه اللعين، في سياق أوهامه عن مجابهة العمالقة الضخام، فقال: "عندما نزيل من وجه الأرض هذه الفئة الفاسدة فإنما نحن بذلك نخدم الله"[45]. فيا لسحر المصادفة! تلك التي جمعت (دون كيشوت) و(بنزرام) في مهمة مقدسة، فكلاهما ممن "يتجولون لفعل الخير". أما مهمة تربية الأجيال المتجددة بفكر متجدد، فيبدو أنها ما تزال تبحث عن فارس جوال يستبدل بسوط المحاكمة -الذي يتأبطه الكثير من القائمين على أمر الشأن التربوي- حكمةَ المُلْهِم إلى كيمياء النجاح، ليس أكثر. فذلك "بوذا" كان إذا جاءه غِر وأهانه، استمع إليه بوذا وهو صامت، حتى إذا ما فرغ الغر من

---

[45]– ينظر: دون كيشوت، سيرفانتيس، ترجمه صياح الجهيم، دار الفكر اللبناني، بيروت، ط1، 1999. ص39.

حديثه، سأله بوذا : "إذا رفض إنسان يا بني أن يقبل منحةً تُقَدّمُ إليه، فمَنْ يكون صاحبُها؟" فيجيب الغر: "إن صاحبها عندئذٍ هو مَنْ قَدّمَها" فيقول له بوذا: "إني أرفض يابني قبولَ إهانتِك، وألتمسُ منك أن تحفظها لنفسك" [46].

وبين عنف سوط المحاكمة ومحاكمة سوط العنف الذي غشى نور التعلم الواهن في مؤسساتنا التربوية ببطانة من ظلام، تتكشف علاقات متوجسة بين أقطاب العملية التربوية، جعلت الجميع يرزح تحت "عتبات عنف منخفضة"[47] قابلة للتهاوي على الرؤوس كلما لقيت التحريض من مثيرات مؤلمة، وما أكثرها في حلبة المؤسسة وخارجها. وإليكم جزءا من المشهد:

---

[46]– ينظر: قصة الحضارة، ج3،ص 74.

[47] "عتبات عنف منخفضة" مصطلح من وضع فيرنون مارك (Vernon Mark) وفرانك إيرفين (Frank Ervin) في كتابيهما (العنف والدماغ1970). وهو يشير إلى اضطراب في الآليات التي تتحكم في السلوك العنيف. ينظر:الأنماط الثقافية للعنف: تأليف باربرا ويتمر، ترجمة د. ممدوح يوسف عمران، سلسلة عالم المعرفة، عدد 337. مارس 2007. منشورات المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت. ص21.



وإذا قاربت المسألة من زاوية المتعلمين فإنهم لا شك يسوقون من التبرير ما لا يقل إبداعا وإقناعا عن قصة "نمر بنزرام" و "كأسه المسمومة". وهي كافية لأن تخط من سود الصحائف ما يعتم شموس غدهم إلى الأبد. لكن هل يعد سجال "بنزرام" وقياسه التمثيلي مقنعا أو ممتعا؟ لِمَ لا نستلهم الحكمة من قصة "غِرّ بوذا"؟ أوليس حكيمة؟ أم إن ماكينة إنتاج العنف وإعادة إنتاجه قادرة على أن تسحق الحكمةَ ومَن خَلّفَ أباها؟

❖ثانيا: تجديد المقاربات للتخفيف من وطأة العنف:

أضاف (إنشتاين) إلى المستبصرين في سجل العبقرية حكمة مفادها: "إن المشاكل المستعصية التي نواجهها، لا يمكن أن تحل في مستوى التفكير نفسه الذي كنا فيه عندما أوجدنا هذه المشاكل". ولنا أيضا أن نقتبس من المؤلف جون غاردنر قوله: "إن معظم المؤسسات المريضة قد طورت عمى وظيفيا يمنعها من رؤية عيوبها، ليس لأنها لا تستطيع حل مشاكلها، بل لأنها لا تستطيع رؤية هذه المشاكل"[48].

---

[48]– ينظر: العادة الثامنة، من الفعالية إلى العظمة، ستيفن ر. كوفي، ترجمة د. ياسر العيتي،دار الفكر، دمشق،ط 1، 2006، ص49.

وحيث يكون من الوهم أن تظل مقاربات العنف ستاتيكية، في الوقت الذي تتسع فيه فوهته البركانية، فقد لزم الإقرار-بعيدا عن مماحكات السجال وبصرف النظر عن قداسة الطابوهات- بأن العنف حقيقة فاقع لونها في مؤسساتنا، وهي الآن تلقي بحممها الحارقة في وجه الجميع. بعد هذا، هل يتعين علينا أن نتعاطى بعقلية انتظارية مع الظاهرة وندعها تستفحل إلى أن يصير الفضاء المدرسي شبيها بحلبة محاربة الثيران، إما أن تَقْتُلَ أو تُقْتَل...

وإذ لزمت الإشارة إلى أن وزارة التربية الوطنية تبنت سنة 2007 "الاستراتيجية المندمجة للوقاية ومحاربة العنف ضد الأطفال المتمدرسين" وهي ورقة أعدت من قبل اليونسيف وجمعية (AMASDEQ) وتقوم على المحاور التالية[49] :



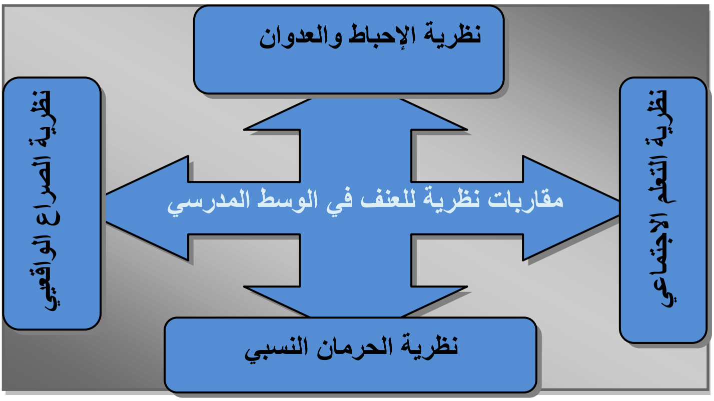
---

[49] Strategie integrée de prevention et de lutte contre la violence a l'egard des enfants scolarises.2007.p40-44.

فقد وجب التذكير بأنها تحتاج إلى التفعيل والتنزيل. بل نستطيع التأكيد على أن "فراخ السنة الفارطة لم تعد قابعة في عشها". لذا يتعين تعضيد المقاربات السالفة بأخرى متجددة تستكشف الخلفيات وتستشرف البدائل.

أ-سوسيولوجيا العنف في الوسط المدرسي:

نقدّر أنه من المتعيّن دراسة الشيء الذي لا يقال عندما تحكى قصة العنف، منطلقين من "أن الجوهري غير باد للعيان" كما تذكر باربرا ويتمر(Barbara Whitmer). وفي مقاربة سوسيولوجيا العنف قد يجادل البعض بثبات ضد التفسير ذي المنحى الفردي للسلوك العنيف، وينطلق من تحجيم الفكرة التي تقول: إن العنف الاجتماعي يمكن تفسيره في ضوء مصطلحات الباثولوجيا الفردية أو الاختلاف في أنماط الشخصية، أو من عمليات سيكولوجية ذات عمق فردي. وإن كان من الصعب إنكارها. ويبدو أنه من الممكن استثمار النظريات التالية في تفسير العنف المدرسي، إلى حين التصديق الميداني:



-نظرية الإحباط والعدوان: لقد عدل أبراهام ماسلو (Abraham Maslow) الدافع العدواني من عدوان مؤذ إلى عدوان إصراري، بوصفه "نقمة مبررة أخلاقيا" أو "توق إلى العدالة" أو "إثبات ذات

صحي"[50]. وفي الوسط المدرسي نحسب أن عملية إعادة إنتاج العنف إنما هي في العمق عنف مزاح أو إزاحة للعنف. وتحدث هذه الإزاحة عندما لا يستطيع الفرد (تلميذا كان أو مدرسا أو إداريا) أن يواجه مصدر الإحباط (أحد عناصر المنظومة التربوية مثلا، أو غيرها من المنظومات الاجتماعية أو السياسية...) بسبب عجز أو نقص في القدرة، أو عندما يجهل مصدر الإحباط في حالة عدم كفاية التحليل والتأمل. فيُوجّه العنفُ وقتئذٍ إلى كبش فداء بوصفه وجهة لتصريف فائض الإحباط. فيكون الضرب أو السباب أو التجريح أو التهشيم أو التلطيخ...

-نظرية الحرمان النسبي: قد يؤدي عدم التطابق بين أهدافنا الفعلية (وضعنا في المدرسة أو في الحياة) وتوقعاتنا (الوضع الذي نشعر بأننا نستحق) إلى الحرمان النسبي. والحرمان النسبي هو محصلة الفجوة بين التوقعات والإنجازات (الوضعية الوظيفية مثلا بالنسبة للإطار التربوي، والنقطة العددية أو الرتبة بالنسبة للمتمدرس، أو الوضع الاعتباري داخل المجموعة لكليهما). إن الشعور بالحرمان النسبي يجعل المرء يعتقد أنه حرم من فرصته في تحسين موقعه والاستفادة من متاحات الحراك الاجتماعي والتربوي، فيترجم شعوره إلى ردود فعل عنيفة تتعدد صنوفها وألوانها.

-نظرية الصراع الواقعي: تفترض نظرية الصراع الواقعي أن العنف يتأتى من طريق التنافس الإقصائي بين طرفين على قيمة مادية أو رمزية، ويَتُوق كل منهما إلى اكتسابها وتحصيلها وحرمان الطرف الآخر منها (التموقع داخل دينامية المجموعة مثلا بالنسبة للتلاميذ خصوصا خلال بدايات الموسم الدراسي). فتتخلق لدى كل طرف تقييماتٌ سلبية عن الطرف الآخر. فيكون حاصل هذه التقييمات عنفا ظاهرا أو كامنا.

[50]– ينظر: الأنماط الثقافية للعنف، باربرا ويتمر، ص15.

نظرية التعلم الاجتماعي: "لا تولد مع الناس أنماط جاهزة من السلوك العدواني، عليهم تعلمها"[51]. يضيف الإنسان بصورة عامة الكثير إلى أنماطه السلوكية من طريق معاينتها عند غيره واستبطانها على شكل أحداث حسية أو استجابات رمزية، ويستخدمها إما في تقليد السلوك كما عاينه، أو في الحصول على المعلومات التي تمكنه من إتيانه في مواقف مماثلة. وفي المدرسة يتجلى العنف المعاد إنتاجه وفق نظرية التعلم الاجتماعي. وفق منطق "المسخ" في رواية "فرنكنشتاين" (Frankenstein) لماري شيللي (Mary Shelley) حين أطلق صرخة التمرد في وجه صانعه قائلا: "أنت خالقي وأنا سيدك فأطعني!.." والخلاصة الصارخة هي: إننا حين نزرع غيرَ مُكْرَهينَ بذورَ العنف في ساحات مؤسساتنا التعليمية، لا شك سنَقْطفُ مُجْبَرينَ أزهارَه الشريرة.

ب-تنمية الذكاء الانفعالي للتخلص من العنف:

في دراما ميللر الموسومة ب "بعد الخطيئة الأولى" تقول هولفا: "... ما انفككت أرى الحلم ذاته كل ليلة منذ مدة طويلة... أنني رُزقت طفلا، ورأيت في الحلم أيضا أن الطفل كان حياتي، بيد أنه كان بشعا مشوها. وقد بكيت ووليت مسرعة مئات المرات، ولكنني كنت أعود في كل مرة، وكان يلاحقني دائما الوجه المروع ذاته. أخيرا فكرت لو أنني أستطيع تقبيله -فما فيه هو مني- لكنْتُ وجدتُ الراحةَ فأستكين... وحَنَوْتُ على الوجه البشع المشوه، وقد كان في منتهى الشناعة... ولكنني قَبّلْتُه مع ذلك"[52]. إنه من المتعين على المرء مهما جادل وساجل أن يحتضن حياته بين ذراعيه ويضمها حتى وإن كانت مؤلمة. فهي في المبتدا والمنتهى من صناعته.

---

[51]- المرجع نفسه، ص29.

[52]– ينظر: تدريب المشاعر، بيتر بوبر، ترجمة د. إلياس حاجوج، منشورات وزارة الثقافة، دمشق، 2002، ص 16.

من المؤكد أن ثمة فائضَ طاقة لدى اليافعين والشباب في مدارسنا، يقودهم في الأغلب الأعم إلى نزقٍ وتَوثّبٍ، فيبحثون عن أشد الخيارات جاذبية وإغراء من أجل تصريف ذلك الفائض من الطاقة. هل يتعين على الراشدين أن يطاردوهم كي يرتدوا إلى "كواكب نحسهم" أو "دركات جحيمهم"، إن هم لم يقبلوا بالاصطفاف في "كهوف العطن". أوليس هكذا تبدو لهم رتابة حياة الراشدين وقوانينهم؟... إنه ضجر الرتابة ذاتُه ذلك الذي تحدث بلسان النزقة "أليس" (Alice) في رواية لويس كارول، وهي التي تعوّدت على تَوَقّعِ العجائب، فبدا لها أنه من الممل والسخيف أن تشهد الحياةَ وهي تمضي على نحو رتيب[53].

هنالك تَوَجّسٌ تَكشّفتْ ملامحُه إثر بحث ميداني أجري على عينة هائلة من الآباء والمدرسين بعدما تبين أن الاعتقاد السائد لديهم هو "أن أطفال الجيل الحالي أكثر اضطرابا وأكثر إحساسا بالوحدة وأكثر اكتئابا وأكثر غموضا وجموحا وأكثر عصبية وأكثر اندفاعا وعدوانية"[54]... وبعد، هل نعتبرهم بشعين ومشوهين فنولي عنهم مسرعين، أم نتقبلهم أولا "لأن ما فيهم منا"، ثم نهذبهم ونشذبهم ونؤدبهم. إن البعض قد تنبأ بيوم سيصبح فيه التعليم متضمنا بصورة روتينية مناهج لغرس قدرات مثل التعاطف مع الآخرين وضبط النفس والوعي بالذات وفن الاستماع وحل الصراعات والتعاون[55]. ونضيف إلى ما سلف: تنمية الذكاء الانفعالي وفق مهارات تدبير الغضب وتعديل المزاج وسبل حل المشاكل وكيفية اتخاذ القرار وتنمية روح

53– تنظر رواية: أليس في بلاد العجائب، لويس كارول، ترجمة شكير نصر الدين،المركز الثقافي العربي،ط1، 2012. الدار البيضاء، المغرب. ص14.

54– ينظر: الذكاء العاطفي، تأليف دانييل جولدمان، ترجمة ليلى الجبالي، سلسلة عالم المعرفة عدد262، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1998. ص 14.

55– المرجع نفسه، ص 14.

الفريق والتساند والتكاتف الإيجابي... ويبدو أن النبوءة غدت واقعا لدى جهات ودول لها من كفاية الاستبصار ما يمكنها من تخفيض الأكلاف الباهظة لسرطان العنف المستشري في المجتمع والممتدة خلاياه الخبيثة إلى المؤسسات المدرسية. ونذكر على جهة التمثيل:

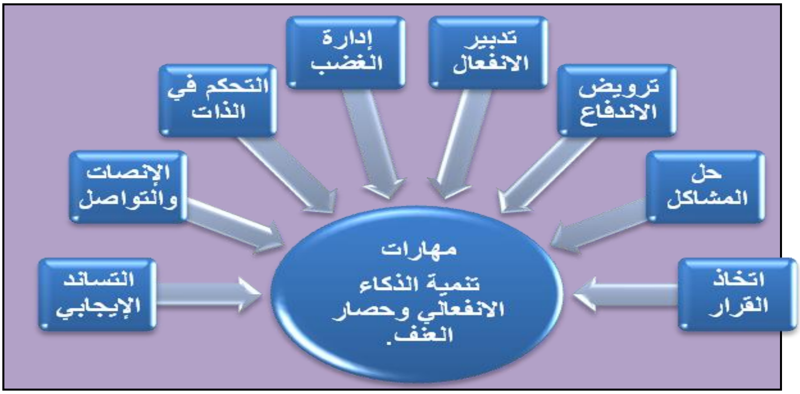
-برنامج (Triple P) أو برنامج الأبوة الإيجابي (Positive Parenting Programme) وهو تدريب شمولي يشمل المتمدرسين لإعداد "آباء المستقبل" وتأهيلهم لممارسة الأبوة، بقصد تحجيم السلوك العنيف في دائرتي الأسرة والمدرسة، ومن ثم باقي الدوائر. وقد تم اعتماده في أستراليا وألمانيا ونيوزيلندا وسنغفورة وبريطانيا.

-البرنامج التشاركي بين الأسرة والمدرسة وفعاليات الشرطة في المجتمع بشراكة مع أطباء الصحة النفسية. وهو برنامج يستهدف الوقاية والرصد والتتبع.تم تنفيذه في ريودي جانيرو في البرازيل وسان جوز في كوستاريكا.[56]

ويبدو أن استلهام بعض التجارب الناجحة أو إبداع أخرى وتصميها بقصد تنمية الذكاء الانفعالي يمكن أن يجد مساحة رحبة للاستثمار في مقررات مواد دراسية حاملة، أو في الأندية التربوية من حيث هي فضاءات تنظيمية خلاقة لتفعيل أنشطة الحياة المدرسية الموازية. لذا نقترح النسج على المنوال التالي في تصميم تكوينات في تنمية الذكاء الانفعالي وحصار العنف:

---

[56] – World report on violence and health.p42.



على سبيل الختم.

إن تجريب فرضيات السيطرة على العنف الناتج عن"العمى الانفعالي المستبد" هو الذى قاد "بنزرام" في الولايات المتحدة إلى مقصلة الإعدام، إثر الاقتناع بأنه قد أهدر كل الفرص التي أتيحت له كي ينصلح. وفي أستراليا وألمانيا ونيوزيلندا وسنغفورة وبريطانيا والبرازيل وكوستاريكا... تجارب بعضها قابل للاستلهام. أما في أرخبيل اليابان فهنالك قصة تواضع أخرى، عنوانها:"الآلهة لا تخجل من أن تتعلم من الضفادع"... ونحن ههنا، إذا لم نجترح نماذج ابتكارية للوقاية تُستـثـمرُ في البرامج والمناهج التربوية والاجتماعية كي نثور–وهذا أقل التواضع منا-على وهم "العنف لإنهاء العنف"، فإنه لا مندوحة عنٍ مقاصلِ إعدام واقعيةٍ أو رمزية في مستقبلنا المنظور. حري بنا إذًا ألا نخجل من التخلص من أوهامنا... المربون في مدارسنا ليسوا من السماء، والمتمدرسون قطعا ليسوا من الجحيم.

الهوامش و المراجع

1- كارل بنزرام (Carl Panzram) واحد من عتاة المجرمين في تاريخ الإجرام الأمريكي. كتب سيرته الذاتية في السجن سنة 1928 ولم تنشر إلا سنة 1968 لهول ما تضمنته من اعترافات صادمة. أورد بعض مقاطعها كولن ولسون (Colin Wellson)

في كتابه: التاريخ الإجرامي للجنس البشري، سيكولوجية العنف البشري، ترجمة د. رفعت سيد علي. جماعة حور الثقافية، القاهرة.ط1 ،2002.

2- تنكيد المعنويات، عنف الانحراف في الحياة اليومية: تأليف ماري فرانس هيريغوين، ترجمة وتحقيق د. فاديا لاذقاني، دار العالم الثالث، ط1،2001.

3- موجز تاريخ العالم: تأليف ه.ج.ويلز، ترجمة عبد العزيز توفيق جاويد، مراجعة محمد مأمون نجا، مكتبة النهضة المصرية، 2002،القاهرة.

4- ينظر تفاصيل القرار في مقدمة التقرير العالمي حول العنف والصحة (World report on violence and health) منشورات منظمة الصحة العالمية بجنيف،.2002

5- World report on violence and health

6- التاريخ الإجرامي للجنس البشري، سيكولوجية العنف البشري، ص.122

7- موسوعة لالاند الفلسفية،أندري لالاند، تعريب خليل أحمد خليل، منشورات عويدات، ط2، 2001، بيروت.

8- في العنف: حنة أرندت، ترجمة ابراهيم العريس، دار الساقي، ط1، 1992، بيروت.

9 - World report on violence and health.p6.

10- ينظر: في العنف، حنة أرندت، مرجع سابق.

11- ينظر: قصة الحضارة، ول وايريل ديورانت، ترجمة د. زكي نجيب محمود، دار الجيل بيروت ، لبنان 1988.

12- Strategie integrée de prevention et de lutte contre la violence a l'egard des enfants scolarises. MEN.2007.p12.

13- ينظر: دون كيشوت ، سيرفانتيس، ترجمه صياح الجهيم، دار الفكر اللبناني، بيروت ، ط1، .1999
14- ينظر: قصة الحضارة، ج3،
15-"عتبات عنف منخفضة" مصطلح من وضع فيرنون مارك (Vernon Mark) وفرانك إيرفين (Frank Ervin) في كتابيهما (العنف والدماغ1970). وهو يشير إلى اضطراب في الآليات التي تتحكم في السلوك العنيف.الأنماط الثقافية للعنف، باربرا ويتمر، ترجمة د. ممدوح يوسف عمران، سلسلة عالم المعرفة، عدد 337. مارس 2007. منشورات المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.
16- ينظر: العادة الثامنة، من الفعالية إلى العظمة، ستيفن ر. كوفي، ترجمة د. ياسر العيتي،دار الفكر، دمشق،ط 1، 2006،
17- Strategie integrée de prevention et de lutte contre la violence a l'egard des enfants scolarises.2007.
18- ينظر: الأنماط الثقافية للعنف، باربرا ويتمر.
19- ينظر: تدريب المشاعر، بيتر بوبر، ترجمة د. إلياس حاجوج، منشورات وزارة الثقافة، دمشق، 2002.
20-رواية: أليس في بلاد العجائب، لويس كارول، ترجمة شكير نصر الدين،المركز الثقافي العربي،ط1، 2012. الدار البيضاء، المغرب. ص14.
26-الذكاء العاطفي، دانييل جولدمان، ترجمة ليلى الجبالي، سلسلة عالم المعرفة عدد262، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1998.
28 - World report on violence and health.
29 - استلهمنا هذا العنوان من أسطورة خلق اليابان التي تقول: "في البداية كانت الآلهة... وكانت الآلهة تولد ذكرا وأنثى، ثم تموت. حتى

صدر الأمر في النهاية من شيوخ الآلهة إلى اثنين من الأحفاد، وهما (إيزاناجي) و(إيزانامي) أن يخلقا اليابان. فوقفا على جسر السماء العائم، وقذفا في المحيط برمح مرصع بالجوهر، ثم رفعاه إلى السماء، فتقطرت من الرمح قطرات أصبحت هي (الجزر المقدسة). وشهدت الآلهة ما تصنعه الضفادع في الماء، فتعلمت منها سر اتصال الذكر بالأنثى. ومن ثم التقى (إيزاناجي) و(إيزانامي) التقاء الزوجين، وأنسلا الجنس الياباني..." تنظر أسطورة خلق اليابان في: قصة الحضارة، ول وايريل ديورانت، ج5/ص7 وما بعدها.

التربية دعامة مركزية لتحقيق التنمية.

قراءة في كتاب: **"التربية والتنمية و تحديات المستقبل: مقاربة سوسيولوجية"، الطبعة الأولى.**

لصاحبه الأستاذ: **الصديق الصادقي العماري**

إعداد الأستاذ: مصطفى مزياني

توطئة:

صدر مؤخرا للأستاذ الفاضل الصديق الصادقي العماري، عن مطبعة بنلفقيه بالراشدية، كتاب تحت عنوان" التربية والتنمية و تحديات المستقبل: مقاربة سوسيولوجية"، وهو كتاب من الحجم المتوسط، يقع في 231 صفحة، ويتكون من مقدمة و خمسة فصول وخاتمة، إلى جانب تقديم كتبه الدكتور و أستاذ علوم التربية محمد الدريج، ناهيك عن لائحة المصادر الملحقة بالكتاب.

بالنسبة لقراءتنا لهذا الكتاب، نعتبر بداية أن مسألة الإلمام بجميع تفاصليه أمر متعذر، حيث أن فصوله تشكل كلا على حدة موضوعا جديرا بالتحليل والدراسة. لذا فإن متن القراءة، الذي يهدف إلى التعريف بالكتاب و التحفيز على قراءته المباشرة، يفرض الاقتصار على إثارة أهم القضايا التي عالجتها فصوله المختلفة بنوع من الاختصار و التركيز .

من خلال مقدمة الكتاب يضعنا المؤلف أمام إشكالية بحثه، و التي تتمحور حول تحديد طبيعة العلاقة بين التربية والتنمية. و يعتبر أن صعوبة الحسم في تحديد هذه العلاقة يعود بالأساس إلى تداخل مجموعة من الأنساق و الأبعاد المتصلة بهذين المفهومين. وفي هذا السياق يشير المؤلف إلى أن "في ظل هذا التداخل والتشابك يحضر بقوة التحدي الاجتماعي الذي يعد، في نفس الوقت، المقياس الوحيد على صدق و فعالية هذه التربية أو تلك. سواء كانت داخل الأسرة أو المؤسسة، من أجل تحقيق تنمية حقيقية للفرد في ذاته وفي علاقته مع غيره، لضمان فعالية أكبر و مردودية أكثر داخل المجتمع. "1.

ففي ظل هذه الوضعية إذن، يكمن الدور الأساسي والحاسم بالنسبة للمجتمع في إفراز نوع التربية، و على جميع المستويات (الأسرة، المدرسة، الإعلام ...)، التي تمكن من تحقيق التنمية الذاتية والمجتمعية، و من هنا تفرض مجموعة من الأسئلة الجوهرية نفسها : لماذا لا نستطيع تأسيس منظور جديد للتربية لبلوغ التنمية ؟ فهل الأمر يتعلق بغياب الإرادة السياسية و المجتمعية؟ أم أن هناك معطيات و أمور أخرى لابد من تحديدها و العمل على كشفها وفحصها ؟

التنشئة الاجتماعية و آلياتها:

يستحضر الكاتب في مؤلفه مجموعة من التعاريف الخاصة بمفهوم التنشئة الاجتماعية، ويتطرق للتوجهات السوسيولوجية الكبرى التي تناولت هذا المفهوم بالدرس والتحليل (إميل دوركايم، ألان تورين..)، ليصوغ بدوره مفهوما للتنشئة الاجتماعية، فبالنسبة إليه "التنشئة الاجتماعية تهدف إلى تزويد الفرد بخبرات معينة على مستوى الوظائف، من خلال ضبط سلوك الفرد و إشباع حاجاته و مساعدته على تمثل ثقافة المجتمع و معاييره، و من ثمة إكسابه معرفة بأدواره و مراكزه الاجتماعية المتوقعة منه، بناء على القيم و الاتجاهات و الرموز و أنماط السلوك و العناصر الثقافية الخاصة بالجماعة، بالإضافة إلى خبرات على مستوى التغيير الإجتماعي المرجو الوصول إليه في مجتمع معين "2.

ومن هنا فإن الأسرة و المدرسة هما مؤسستان للتنشئة الاجتماعية بامتياز، وبواسطتهما يمكن ضمان تحقيق تنمية المجتمع، وذلك بفضل ما تكسبانه لدى الأفراد من معارف وكفايات و قيم ... و بالتالي يلزم أن تقوم العلاقة من المؤسستين على التواصل و التفاعل و الشراكة.غير أن المؤلف يخلص إلى التأكيد على غياب الانسجام بين المدرسة ومحيطها بكل أبعاده، وذلك نظرا لعدم قدرتها على مواكبة التطورات السريعة للقيم و المعارف. و بالنسبة لحدود التنشئة

الاجتماعية فهي لا تقف عند الأسرة فحسب، بل تتكفل بها العديد من المؤسسات الأخرى، كالمدرسة، والمؤسسات الدينية، وجماعة الأقران، و وسائل الإعلام ...

و عن العلاقة بين التفكير الإبداعي و التنشئة الاجتماعية، يؤكد المؤلف أنه كلما كانت مؤسسات التنشئة الاجتماعية تستند في تربيتها على طرق و أساليب تنمي ملكات التحليل و التفكير والنقد، و تتبنى علاقات قائمة على الحوار و النقاش و التواصل، كلما أصبح النشء قادرا على الإنتاج و التجديد و الإبداع .

المدرسة و التنمية:

في تناوله لعلاقة المدرسة بالتنمية، يسعى المؤلف إلى تحديد المدى الذي تستطيع وفقه المدرسة المغربية تحقيق التنمية. و بتأكيده على أن المدرسة هي مؤسسة اجتماعية من بين مؤسسات أخرى داخل المجتمع، من تحدياتها الكبرى تحقيق التنمية البشرية المستدامة، والاستجابة إلى تطورات الثورة المعرفية و المعلوماتية الهائلة. فإنه بالنسبة لواقع المدرسة المغربية في علاقتها بتحدي تحقيق التنمية البشرية، وعلى الرغم من المحاولات الإصلاحية التي استهدفت منظومة التربية والتكوين في بلدنا، فهي لازالت تعاني من اختلالات كبرى. و يبرهن الكاتب على هذا الواقع باعتماده تحليل مضمون مجموعة من التقارير الوطنية و الدولية المعتمدة في هذا المجال (تقرير المجلس الأعلى للتعليم 2008، تقرير منظمة اليونسكو الأخير، تقرير التنمية البشرية 2013).

و حتى تكون المدرسة المغربية اليوم قادرة على رفع تحدي تحقيق التنمية البشرية و المستدامة، عليها أن تراهن على عدة أسس ومعطيات ،منها: الديمقرطة و تكافؤ الفرص؛ تحقيق جودة النظام التعليمي؛ الاندماج في المحيط و البيئة المجتمعية؛ إقرار سلطة الكفاءة و الاستحقاق؛ مواكبة العولمة مع الوعي بما تنطوي عليه من انعكاسات و مخاطر ... ص52

و في مقاربته للعلاقة بين التربية و التنمية، يلح الكاتب على أن العنصر البشري يعتبر أهم العناصر و المقومات التي تنبني عليها التنمية. و لا سبيل لتكوين وتأهيل الموارد البشرية سوى عن طريق التربية، باعتبار هذه الأخيرة هي القادرة على تمكين الأفراد من المعارف و المهارات و القيم، و الإعداد للتعايش مع التقنية، وتحقيق التوازن في تأهيل القوى العاملة حسب الاحتياجات المتغيرة. بيد أن التربية القادرة على تحقيق التنمية لا يجب أن تؤخذ بمعزل عن البيئة المحيطة بها. ويستدل هنا بما تعانيه بلدان العالم الثالث التي استوردت أنظمة تعليمية من الدول المتقدمة، دون أن تحرص على تكييفها مع متطلباتها و حاجاتها الاقتصادية و الاجتماعية، و دون أن تستند على قيمها و هويتها الثقافية الخاصة بها.

يتناول الكاتب كذلك مسألة اعتماد التخطيط التربوي الاستراتيجي في المؤسسات التربوية، باعتباره مفهوما جديدا للتدبير الإداري، يمكن هذه المؤسسات من صياغة خطط محددة و وضع آليات تساعد على استثمار مختلف الموارد المتاحة في ظل وضعيات متنوعة، لغاية تحقيق أهداف المدرسة القريبة و المتوسطة و البعيدة. و من الآليات المعتمدة في التدبير و التخطيط على مستوى المؤسسات التعليمية المغربية نجد؛ مجلس التدبير، المجلس التربوي، المجالس التعليمية، مجالس الأقسام، الإدارة التربوية .

المدرسة و القيم:

و حول موضوع المدرسة المغربية و التربية على القيم، يحدد المؤلف مفهوم القيمة باعتباره "الحكم الذي يصدره الفرد على موضوع ما، مستندا إلى مجموعة من المبادئ و المعايير التي وضعها المجتمع الذي يوجد فيه، و هي إذن أحكام اجتماعية خارجة عن الشخص، و مجرد اتفاق اجتماعي على أن نتصرف بشكل معين لفظيا و أدائيا "3، كما يعرض لنا مظاهر أزمة القيم التي نعيشها في عصرنا الحاضر.

فالانفتاح الثقافي العالمي عبر انتشار وسائل الاتصال والإعلام فتح المجال لتداول ثقافة و قيم مستجدة (التعددية، الحرية، المشاركة، الديمقراطية ...)، في الوقت الذي بقيت فيه المدرسة المغربية رهينة علاقات محافظة تقليدية ثابتة، مما يفرض عليها إيجاد صيغ تربوية واضحة في هذا المجال تخرج المتعلمين من حالة الحيرة و القلق القيميين.

و التربية على القيم كممارسة من داخل مؤسسات التربية و التكوين لا يمكنها أن تحقق أهدافها سوى في ظل فضاء ثقافي مجتمعي عقلاني يؤمن بالحوار و المشاركة والحرية. لذا نجد أن الميثاق الوطني للتربة و التكوين يلح على العلاقة التفاعلية بين المدرسة و المجتمع، كما يؤكد على اعتبار المدرسة بدورها هي مجال حقيقي لترسيخ القيم الأخلاقية و قيم المواطنة و حقوق الإنسان.

علاوة على ذلك يستعرض المؤلف مرتكزات القيم كما حددها الميثاق الوطني للتربية و التكوين، و هي؛ قيم العقيدة الإسلامية، قيم الهوية الحضارية، قيم المواطنة، و قيم حقوق الإنسان، إضافة إلى التطرق بالتحليل و التفسير لأسس ومعالم كل مرتكز على حدة، وكيفية تصريفه تربويا وبيداغوجيا و ديدكتيكيا.

<u>السوسيولوجيا و التربية:</u>

يقف المؤلف عند مفهوم سوسيولوجيا التربية، و يعتبرها فرعا من فروع علم الاجتماع، تعنى بدراسة التربية كظاهرة اجتماعية و تعتمد الأسس و القواعد المنهجية للسوسيولوجيا.

و سوسيولوجيا التربية باعتبارها مقاربة علمية للظاهرة التربوية، من المفروض أن تكون شاملة تلامس كل الجوانب و الأبعاد التربوية، إذ لا يجب أن ننظر إليها فقط من المنظور البيداغوجي. فسوسيولوجيا التربية تتميز بالتساؤل المنظم حول جميع شروط و ظروف الممارسة التربوية و مؤسساتها. إن "ميدان سوسيولوجيا التربية يتميز بالانفتاح و النقد و التساؤل المنظم حول الشروط السوسيوثقافية لاكتساب

المعرفة، و بالتالي فإن البحث في التربية يتجه نحو وضع المؤسسة التعليمية و الأسرية و غيرهما من القنوات التربوية موضع تساؤل مستمر" 4 .

في ذات السياق يتناول المؤلف موضوع سوسيولوجيا التمايز في علاقتها بالتربية (إعادة الإنتاج: بورديو و باسرون) ، ويقدم أهم محركاتها. فطبيعة الوسط العائلي–الاجتماعي للطفل، و إرثه الثقافي، و المعايير القيمية التي تحكم سلوكاته، و المعطى اللغوي اللسني الذي يتقلب فيه، كلها معطيات لها دور هام في الحياة الدراسية للطفل، و تمثل متغيرات مهمة تؤثر بالسلب أو الإيجاب على تحصيله الدراسي.

المقاربات البيداغوجية:

يتناول المؤلف مفهوم المقاربة البيداغوجية، باعتبارها تمثل البوصلة الموجهة لتنظيم الوضعيات التعليمية بهدف تحقيق الأهداف المرومة، وتعتمد كل مقاربة بيداغوجية على إجراءات و صيغ و وسائل تطبيقية 5. و ما نلاحظه اليوم في ميدان التربية و التعليم، هو ذلك التراكم الهائل للمقاربات البيداغوجية، مما يضعها أمام ثنائية العرض و الطلب في إطار ما يسمى بالسوق البيداغوجية. لذا فإن اعتماد مقاربة بيداغوجية معينة لصيق بالجانب المؤسساتي/الوظيفي، أي بالفلسفة التربوية التي توجه السياسة التعليمية و خياراتها في كل بلد في مرحلة معينة .

أما بالنسبة لنجاعة و فعالية المقاربات البيداغوجية فهي تتحدد من خلال عدة جوانب. فعلى المستوى المؤسساتي (العملية التربوية)، يجب أن تكون المقاربة البيداغوجية قادرة على تحقيق فعل تربوي حداثي منفتح؛ وعلى مستوى البرامج و المناهج، يلزم أن تكون هذه المقاربة قادرة على لعب دور الوساطة بين الفعل التربوي و إنجاز البرامج الدراسية في أفق تحقيق الأهداف المرسومة؛ أما على المستوى الديدكتيكي، فمن الضروري التعامل بطريقة نقدية مع

المقاربات البيداغوجية و تكييفها مع متطلبات الوضعيات التعليمية المتنوعة.

فيما يتعلق بالبيداغوجيات المعتمدة في نظامنا التربوي، فقد تم تجاوز بيداغوجيا الأهداف و اعتماد بيداغوجيا الكفايات. فعن أسباب التجاوز فتتجلى في اعتبار بيداغوجيا الأهداف تجزئ المضامين و التعلمات و تفقدها دلالتها، وتجعل المتعلم غير قادر على بناء المهارات و القدرات التي تمكنه من حل المشكلات. أما عن دواعي تبني المقاربة بالكفايات فتتمثل في؛ تجاوز بيداغوجيا الأهداف؛ متطلبات الثورة العلمية والتكنولوجية؛ توفير تعليم مؤسس على حاجات المتعلمين و خصوصياتهم؛ تعلم كيفية تدبير و تعبئة المعارف و القدرات و التعلم مدى الحياة...

ولا نفوت الفرصة للإشارة إلى أن المؤلف بسط بالتحليل و الدراسة لمفهوم الكفاية و تصنيفاتها و مميزاتها و كيفية صياغتها، كما تطرق إلى المرجعيات البيداغوجية للمقاربة بالكفايات؛ بيداغوجيا المشكلات، البيداغوجيا الفارقية، بيداغوجيا الخطأ، بيداغوجيا المشروع، بيداغوجيا التعاقد، بيداغوجيا اللعب، بيداغوجيا العمل بالمجموعات.

<u>خلاصات وملاحظات:</u>

بعد هذا العرض السريع لمحتويات الكتاب، لابد من تسجيل بعض الملاحظات و الخلاصات المستمدة من قراءته ،وهي كالتالي:

- اعتمد المؤلف في مقاربته للظاهرة المدروسة (علاقة التربية بالتنمية) على الإطار النظري البنيوي الوظيفي كخلفية علمية لمنهجية البحث. وهي نظرية تهتم بدراسة وظائف البنيات و المؤسسات الاجتماعية .
- تلعب التنشئة الاجتماعية، عبر مختلف مؤسساتها، أدوارا أساسية في بناء و تطوير شخصيات الأفراد و مؤهلاتهم، إذا هي انبنت على مرجعيات وقواعد و ممارسات سليمة.

- عدم قدرة المدرسة المغربية الانفتاح على محيطها بكل مكوناته و أبعاده، يثبط كل محاولاتها في الرفع من عطائها و تحقيق الجودة في التربية.
- تحقيق أهداف التربية على القيم على مستوى المؤسسات التربوية، لا ينفصل بتاتا عن تحقيق مجتمع ديمقراطي، عقلاني و متطور.
- أغفل الكاتب التطرق في بحثه إلى الجانب الخاص بالمدرس (سوسيولوجيا المدرس) من حيث أدواره مواصفاته و تكوينه، وكذا موقعه في نظام التربية و التكوين.
- عند تناول صنافات الأهداف التربوية، لم يتم التطرق لصنافة الأهداف الخاصة بالمجال العاطفي الوجداني.

<u>بيبليوغرافيا:</u>

✓ الصديق الصادقي العماري، التربية والتنمية وتحديات المستقبل- مقاربة سوسيولوجية-، ط1، مطبعة بنلفقيه، الرشيدية، المملكة المغربية، 2013، ص 4.

1. نفسه، ص 9.
2. نفسه، ص 85.
3. نفسه، ص 121.
4. نفسه، ص 130.

التربية و التنمية و الحرية، ثلاث مقاصد للتعليم الراشد

د. عبد الباسط المستعين

تقديم:

إن أهمية التعليم في حياة الشعوب و الأمم يدركها الجميع تماما كما يدركون المكانة التي لا يحسد عليها التعليم ببلادنا، و الذي تكشف أهواله التقارير الدولية التي تصنفنا في ذيل قوائمها. الجميع يقر بوجود أزمة خانقة ومعقدة تنخر تعليمنا. الجميع ينادي بتفادي غرق السفينة و الانخراط في مسلسل "إصلاح" الأزمات المتعاقبة بتعاقب الليل و النهار. و أمام الإقرار بهذا الداء، ما يمنعنا من تشخيص طبيعته و تحديد أسبابه، من أجل وصف الدواء بدقة و تقديم العلاج المناسب؟

هنا تبرز زوايا النظر المختلفة و نوع القيم و المبادئ المرجعية، وربما أيضا المصالح المختلفة، فتأتي الإجابات متباينة، بل ومتضاربة، و منها التي تسعى إلى تأمين مكانة من هو في مكانه وليس الاستجابة لحاجيات المجتمع وتلبية انتظاراته. و من تم تكمن صعوبة معالجة هذا الموضوع و تصبح متعذرة إذا لم نستحضر ثلاث معطيات:

- **أولا:** أن أزمة التعليم ذات جذور تاريخية عميقة تعود لعقود من الزمن، بل أعمق في غياهب التاريخ، مما يتطلب إعادة تقليب و قراءة فترات طويلة من مسار أمتنا و إزالة ما لطخها من أدران و الكشف عن كثير من جوانبها المظلمة مع بعث ما طُمر أو انطمر من محاسنها.
- **ثانيا:** أن أزمة التعليم مركبة و لا يمكن وضع حد لها إلا بإصلاح البيئة التي انبثقت منها، أي أن مشاكل التعليم لن تنتهي إلا

بحل باقي المشاكل التي تتخبط فيها الأمة على المستوى القيمي والسياسي و الاقتصادي وغيره.

- ثالثا: أن معظم مبادرات الفاعلين التربويين، و هيآت المجتمع المدني، و صناع القرار، لم تتجاوز بعد التصفح السطحي والاقتراحات التجزيئية للقضايا، و تتجاهل المعالجة الشمولية عنادا أو إمعانا في ترسيخ و استدامة عمر الأزمة، أو استثقالا لمستلزمات التغيير المنشود.

من خلال هذه الورقة، سنميط اللثام عن ثلاث حلقات كبرى نعتبرها الجهاز العصبي الموصل لنبض و حركة التعليم وفق مقاربة تقف عند الإشارة إلى المبادئ الكبرى و الخطوط العريضة التي ينبني عليها تصورنا لجودة التعليم حالا و مستقبلا؛ إذ الحديث عن الجزئيات و البرامج التفصيلية لا يعدو أن يكون انشغالا بالأعراض عن مصدر الداء.

يختلف إذا الدواء الموصوف و طرق العلاج المقترحة، و بالنسبة لنا؛ فإننا لا نتصور ترياقا شافيا أو حلا ناجعا ما لم ينبثق من رحم ديننا الحنيف و يتلاءم مع خصوصيتنا و أصولنا و يسعى إلى النهوض بأمتنا من كبوتها التاريخية لتستعيد سابق مجدها و ما اندرس من عزها.

فما هي الروافد الكبرى الأشد ارتباطا بالتعليم و الحاملة لأهدافه والمؤثرة في نجاحه أو فشله، و الكفيلة بوضع قطارنا التائه في سكته الصحيحة و وجهته السليمة؟

التعليم و التربية و العلاقة الحميمية:

إن نجاح التعليم لا يقتصر على حشد الأذهان بالمعارف والمعلومات و تطوير الكفاءات و المهارات، و إنما يتجاوز ذلك إلى بناء شخصية الفرد و التأثير في إحساسه و وجدانه و سلوكه وتصرفاته و معاملاته، أي أنه ينمي في المتلقي بشكل مباشر و غير مباشر، سلبا و إيجابا ، مجموعة من الآداب و القيم، كما يودع في

خلجات نفسه بعض المشاعر و يسرب إلى فكره جملة من المبادئ والتصورات تعده لانتحال صفات خلقية مرغوبة و اتخاذ مواقف مأمولة. و من تم يساهم في إعداد أفراد المجتمع وفق مواصفات معينة: "تسعى المدرسة إلى إكساب المتعلمين نماذج سلوكية قويمة تمكنهم من التفاعل مع الآخرين بشكل يمكنهم من الاندماج داخل المجتمع، بعيدا عن كل تعصب وإقصاء و تهميش، و الوظيفة التربوية تنطلق من تهذيب النفس وتحقيق الاستقرار والتوازن الاجتماعيين..."[57].

لذلك تعد التربية من صميم مخرجات التعليم، و تنصب على وجدان المتعلم و شعوره، و على أخلاقه وسلوكه و تصرفاته في مجتمعه و تفاعله مع محيطه، "و لا سبيل إلى بناء الإنسان إلا عن طريق التربية التي تقوم على تطوير الشخصية الإنسانية و إعادة بنائها، كما تعمل التربية على إيجاد أنماط من السلوك تناسب التنظيمات الاجتماعية الناشئة عن الأخذ بالأساليب العلمية والتكنولوجية، كما تعيد التربية بناء الآراء والمعتقدات لتواكب التغيرات الاجتماعية..."[58].

هذه المعايير/ المخرجات/ الرزنامة التربوية هي التي تعد رجالا للمستقبل لا يحتاجون إلى دعوة إلى "تخليق" الإدارة أو الحياة العامة، و التي لا تعدو أن تكون صيحة في واد ما لم تنغرس معانيها في مراحل الطفولة.

و فلسفة التربية من منظور إسلامي "تنبثق من العقيدة الإسلامية التي هي عقيدة التوحيد، و النظرة الإسلامية للكون و الإنسان والحياة، التي ينظمها مبادئ الخلق الهادف، و الوحدة، و التوازن، حيث التأكيد

57الصديق الصادقي العماري، "التربية والتنمية وتحديات المستقبل .مقاربة سوسيولوجية" مطبعة بنلفقيه . الرشيدية . الطبعة الأولى .2013ص 43.

58 . م ن. ص 60.

على أهمية الإيمان بالله، الخالق للكون و الإنسان و الحياة، و أهمية مبدأ الوحدة في تعزيز النظرة التوحيدية للكون، و طبيعة الإنسان والحياة الدنيا و الآخرة، و أخيرا أهمية مبدأ التوازن في التعامل مع الوجود المادي، و البشري، و الحياتي. وينعكس ذلك كله على العملية التربوية و التعليمية في جميع مراحلها... حيث يكون تعليما هادفا لتعزيز الإيمان بالله، خالق الكون و الإنسان و الحياة، و تعليما توحيديا للمعرفة الشرعية و الكونية، بمصدريها الوحي و الكون، وتعليما متوازنا، يوازن بين النظرية و التطبيق، و النفع الخاص و العام، ومصلحة الفرد و المجتمع و الإنسانية على وجه العموم"[59]. كما تصبو التربية وفق قيم الإسلام إلى "تنمية العقل الإنساني و تدريبه على التفكر و التفكير والتدبر... و غايتها تزكية النفس البشرية لتفجير طاقاتها الخيرة و تحقيق سموها..."[60].

و التربية بهذا المعنى الفسيح تمتد إلى فلسفة وجود الإنسان، وتعمل على إعادة صياغة كيانه، كما تعيد تشكيل ذهنه ليستقيم و نظرته للكون و الحياة و الإنسان، فتظهر ضرورة تكامل "الوحي الكلي والعقل الجزئي في بناء المعرفة الإنسانية في مختلف المجالات، وجعل النظر العقلي و البحث العلمي يستنير بنور الوحي و غاياته ومقاصده..."[61].

من هنا تكون أسمى مرامي التعليم أن يرسخ قيم الإيمان و التعاون و التآخي و المواطنة الفاعلة و حب الخير للناس و إيثار المصلحة

59 . فرحان، إسحاق أحمد "رسالة الجامعة في بناء الشخصية الحضارية للأمة من منظور إسلامي" مجلة الجامعة . مجلة اتحاد جامعات العالم الإسلامي . العدد 3 . 2002 . ص 34.

60 . القاسمي، علي "الجامعة و التنمية" سلسلة المعرفة للجميع . العدد 27 . منشورات رمسيس . الرباط . 2002 . ص 87.

61 . عكيوي، عبد الكريم "التعليم العالي و المنظور الإسلامي للكون و الحياة" مجلة الجامعة . مجلة اتحاد جامعات العالم الإسلامي . العدد 3 . 2002 . ص 437.

العامة، و ما إلى ذلك من شيم الصلاح التي يحتاجها المرء في علاقته بالآخر، فضلا عن قيم الاستقامة و المثابرة و الجد والاجتهاد والإخلاص و سلامة القلب من الغل و الحسد و الغش، و غيرها من مطهرات النفس البشرية من أدرانها الخلقية التي تصيب بلظاها الآخرين.

و جدير بالذكر أن الرسالة التربوية للتعليم لا يمكن حصرها في تلقين نظري يتلى على مسامع المتعلمين، وينتظم في مادة معينة موزعة عبر مجموعة من الحصص، كما هو معمول به بشكل تبركي في تعليمنا اليوم، بل هو قبل ذلك منهاج عملي و قدوة صالحة ونماذج حية يعيش معها المتعلم و يتأثر بحالها أكثر من مقالها، ويتشرب منها كل أصناف فضائل الأعمال و محاسن الأخلاق قبل أن يتلقاها في شكل مجزوءات دراسية أو توجيهات ظرفية أو إنشاءات فلكلورية...

إن استئمان المدرس على فلذات أكباد الآلاف من الأسر التي يتعاقب أبناؤها على الامتثال بين يديه، يقتضي ألا يحصر العقد الذي يربطه بالقطاع الوزاري المشرف على التعليم مهامه في إنجاز حزمة من الدروس مؤطرة بجدول زمني محدد. و لا يكتفي تقييم المدرسين سواء في مباريات الالتحاق، أو أثناء الأداء المهني بالكفايات المعرفية؛ وإنما يجب أن يشمل أيضا حدا أدنى من المواصفات والممارسات الخلقية. فإذا كانت مهام المدرس تنصب بالأساس على التدرج بالناشئة من أوليات مراتب التعليم باكتساب مهارة القراءة والكتابة إلى أرقى درجات الضبط و التبحر والتعمق في علم من العلوم، أو إلى ذروة المهارة المهنية و الخبرة العملية و التدريب الميداني، و يمر هذا الاكتساب عبر حجرات المدارس و مدرجات الجامعات و المختبرات العلمية و محترفات التكوين المهني والأوراش التكنولوجية وغيرها؛ فإن هذه المكتسبات الجليلة تمر إلى المتعلم عبر شخصية الأستاذ و المكون. ومن غير الممكن تمريرها إلى العقول صرفة غير منقوعة بتوابل الصفات الخلقية لصاحبها.

و سواء بقصد أو غير قصد؛ فإن المتعلم، خاصة في السنوات الأولى إذ تكون شخصيته غضة طرية و مخيلته صفحة بيضاء ترتسم بها معالم أدنى احتكاك خارجي، يميل إلى اقتباس أهم المبادئ والتوجهات الخلقية الإيجابية منها و السلبية من مدرسه، إلى جانب الكفايات المعرفية.

يتبوأ المدرس مكانة سامية في نجاح أو فشل العملية التعليمية التعلمية التربوية. و إذا كان شرط الكفاءة العلمية ضروريا ليقوم بمهمته على أكمل وجه؛ فإن افتقاده للخصال الخلقية المحمودة من شأنه يرضع الأجيال التي تتعلم وتتربى على يديه ألبان الانحراف وكل الأمراض الخلقية التي تقض مضجع المجتمعات. و ارتباطا بمرجعيتنا الدينية، ينبغي للمدرس، بحاله و مقاله و سلوكه، أن يغرس في الناشئة بذور الإيمان و الأخلاق الفاضلة و يبث فيها روح المثابرة و الجد و الاجتهاد، و قيم الحوار و احترام الرأي المخالف و النزاهة و الاستقامة، و العدل، و نبذ العنف والتمييز، و ينمي فيها ملكة التنظيم و التخطيط و المواظبة و ضبط الأوقات و المواعيد؛ فضلا عن إرساء أسس تربية بيئية و بدنية و صحية سليمة...

و تبرز أهمية التربية في حقل التعليم في بث الحوافز الداخلية و الدوافع الذاتية التي تجعل المتعلم يستجيب بشكل تلقائي للسلوك المطلوب، و هنا تحضر أهمية الأخلاق الإسلامية و التربية القرآنية والنبوية؛ إذ مثلا "لو التزم الإنسان بتوجيهات الإسلام، و نفذ أوامره واجتنب نواهيه، لتخلص من كل أسباب المشكلات البيئية، و لاختفت من الوجود"[62].

62 . العالم الإسلامي و التنمية المستدامة (الخصوصيات و التحديات و الالتزامات) . وثائق المؤتمر الإسلامي الأول لوزراء البيئة . منشورات المنظمة الإسلامية للتربية و العلوم و الثقافة . إسيسكو . مطبعة إليت . سلا . 2002 . ص 95.

و من مزايا هذه التربية أنها و إن لازمت المتعلم في المدرسة، فهي تستغرق "حياة الإنسان كلها... و لا تقتصر على مكان معين بذاته أو بلد مخصص بعينه... كما لا يضطلع بهذه المهمة شخص معين... ولا تتوقف التربية الشاملة عند حد كمي أو نوعي معين"[63]. و من تم تبرز أهمية العالم في المسجد كمربي بالأساس، لا يمتد دوره التربوي للناشئة فحسب، بل يشمل عموم الناس بمن فيهم المدرس. و تتكامل في هذا الباب وظيفة العالم الذي يدل الناس، كبيرهم و صغيرهم، على الأحكام الشرعية و ينير العقول بأوامر الوحي و نواهيه كما يوجه سلوك الأفراد لأقوم السبل و يغرس في القلوب بواعث التربية الإيمانية ومعاني السلوك إلى الله، من حلق و منابر المساجد، مع مهمة المدرس باعتبارهما محور العملية التربوية الأخلاقية و التعليمية التعلمية بكل أبعادها.

مهمة حساسة و جسيمة، و النجاح فيها نجاح للمجتمع برمته، والعكس صحيح. و تكمن مخاطر هذه الأمانة التي تطوق أعناق المدرسين في بعض الخصال الفاصلة التي ينبغي توفرها، نذكر منها:

- **تجسيد القدوة الحسنة**:

التأثير بالقدوة أبلغ في التربية من بقية الوسائل. و لن تكتمل معالم الرسالة التربوية للتعليم ما لم تكن مضامينها مرسومة على أفعال وأقوال و أحوال المدرس. و فاقد الشيء لا يعطيه.

- **اعتماد مبدأ المساواة بين المتعلمين**:

من أمضى الأساليب التربوية تأثيرا معاملة المتعلمين على صعيد واحد في المكافأة و العقاب، و في الأخذ والعطاء، و في المنع والسماح، و ما إلى ذلك. و كل خرق لهذه القاعدة يكون له وقع سيء على نفسية المتعلم ويدفعه لردود أفعال سلبية.

- **إقرار النزاهة في التعامل و التقويم**:

63 . الجامعة و التنمية.م س. ص 87.

لا ينبغي للمدرس أن ينزلق مع من هم في عهدته من تلاميذ أو طلبة، في أي سن كانوا، أن يتبنى ازدواجية في معايير النقد والتجريح، و الثناء و التحفيز، و التقريب و الإبعاد. و أخطر مناحي التمييز التي يمكن أن تحدث شرخا في وجدان المتعلمين هي التي تظهر في تقويم التعلمات. و المنهج السليم هو التسلح بالشفافية والنزاهة ووحدة المعايير التي يتعاقد بشأنها مع الجميع و تنطبق على الجميع بدون استثناء.

ـ **الإخلاص و التفاني في العمل:**

من خوارم التربية التي تسيء إلى المدرس و تنعكس سلبا على المتعلم هي ظهور أمارات التقصير في الواجب، والاستهتار بالمسؤولية، وضعف المواظبة، و التواطؤ على المنكر.

من هنا تصبح التربية أهم رافد يصب في نهر التعليم، و من دونها يجف ماؤه و تغور ينابيعه فلن ينبت أويثمر أو يزهر غير الأحراش والأشواك!!

التعليم و التنمية و العلاقة المصيرية:

من أكبر المهام الملقاة على عاتق التعليم الإسلامي الراشد إعداد المهارات القادرة على خوض الواقع المعيش و اقتحام عالم الآلة والتصنيع و الإنتاج و تدبير الثروات. و لأن العلوم في المجتمع الإسلامي مطية لتسخير المادة من أجل تحقيق المقاصد الإسلامية العليا في العمران الذي لن يستمد قوته من درجات تطوره مهما ارتقت في سلم النماء ما لم يعضض بتمتين وشائج المحبة و التكافل والتضامن بين أفراد الأمة انطلاقا من نواة المجتمع الصلبة التي هي الأسرة. و هذه المصلحة لا يمكن تحقيقها إلا بواسطة تعليم يكون شديد الصلة بالاقتصاد، يمده بحاجاته من الكفاءات، و يضع رهن إشارته نتائج البحوث و الدراسات المساعدة على تطوير الإنتاج و وسائله، ويستمد منه الدعم والتمويل وتحديد مواطن الخصاص وسلم الأولويات. و لقد كان شعار ربط التعليم بمحيطه الخارجي و ما يزال

مطلبا عزيزا يتغنى به تعليمنا الفاشل على أبواب اقتصاد مشلول وفساد يغطي كل القطاعات.

و معلوم أن نجاح التنمية مرآة تعكس المردود العلمي للأمم، و على مدى فعالية التعليم و نجاعته يتوقف نجاح التنمية، إن في **بعدها الاقتصادي**؛ بحيث "كلما ارتفع مستوى تعليم الفرد و تدريبه ارتفع تبعا لذلك دخله، وتحسن عطاؤه، و زادت فعاليته، و أثر ذلك تأثيرا إيجابيا في مسيرة التطور و النماء"[64]، أو **بعدها البشري**؛ إذ يساهم التعليم في "تنمية الموارد البشرية، تلك التنمية التي تتطلب الإعداد والتدريب و تجديد التدريب"[65]، كما يعد "أهم عوامل التغيير الإيجابي التي تدخل على الثروة البشرية لتنمية مهاراتها، و صقل مواهبها، ولكسب ملكاتها من أجل التأهيل المتكامل"[66]، أو **بعدها المستدام**، "بضمان حصول البشر على فرص التنمية دون نسيان الأجيال المقبلة، و هذا يعني ضرورة الأخذ بمبدأ التضامن بين الأجيال عند رسم السياسات التنموية..."[67]. و لا يتوقع رفع الناتج الوطني الإجمالي لدولة ما إن كان تعليمها في الحضيض؛ بينما يأتي التعليم في صدارة مؤشرات التنمية البشرية إلى جانب المستوى المعيشي والصحي، فرفع مستوى التعليم "يزيد من دخل الفرد، و يعمل أيضا، على رفع مستواه الصحي والمعيشي إضافة إلى تأثير التعليم في عملية

64 . سفر، محمود بن محمد "دور التعليم العالي في التنمية الإنتاجية" مجلة الجامعة . مجلة اتحاد جامعات العالم الإسلامي . العدد 3 . 2002 . ص 411.

65 . الجامعة و التنمية. م س. ص 97.

66 . دور التعليم العالي في التنمية الإنتاجية. م س. ص 411.

67 . العالم الإسلامي و التنمية المستدامة .م س. ص 125.

الإنتاج عن طريق تأهيل الموارد البشرية مهنيا و عمليا"[68]. و بذلك تكون "أولى مهمات التعليم أن يكون هادفا، لتوفير العلوم و المهارات و الخبرات التي يحتاجها المجتمع في سوق العمل..."[69]. و يمكن للتعليم العالي مثلا أن يقوم بمهمته على أكمل وجه متى تحلى بالشمولية و الدينامية و الترابط و نمى قدرته التنافسية، و استطاع التأقلم مع المتغيرات و التحديات التي تواجه الفرد و المجتمع، و تمكن من الاستجابة لاحتياجات التنمية و سوق العمل و تفاعل بشكل مستمر معهما[70].

و من أولويات التعليم الجامعي أيضا "حل المشكلات التي تواجه عملية التنمية"[71]، فضلا عن كونه يحظى بدور متميز في "إحداث التنمية و ضمان استمراريتها"[72].

و لا يمكن الحديث عن التنمية دون حديث عن البحث العلمي الذي يعتبر المهمة الأساس للمعاهد المتخصصة و مراكز الدراسات، وبشكل أخص الجامعات التي "تضع برامج و خططا تعليمية، و تعد

68 . منفيخي، محمد فريز "البحث العلمي الجامعي و قطاعات الإنتاج و التنمية" مجلة الجامعة . مجلة اتحاد جامعات العالم الإسلامي . العدد 2 . 2000 . ص 222.

69 . البحث العلمي الجامعي و قطاعات الإنتاج و التنمية. م س. ص 216.

70 . العيسى، محمد سليمان "سبل و وسائل تعزيز التفاعل بين الجامعة و القطاع الصناعي" مجلة الجامعة . مجلة اتحاد جامعات العالم الإسلامي . العدد 2 . 2000 . ص 108.

71 . البنا، بشير عبد العظيم " المقومات الأساسية لدعم تفاعل الجامعات لتحقيق التنمية الصناعية" مجلة الجامعة . مجلة اتحاد جامعات العالم الإسلامي . العدد 2 . 2000 . ص 49.

72 . كسناوي، محمود محمد عبد الله "توجيه البحث العلمي الجامعي لتلبية المتطلبات الصناعية" مجلة الجامعة . مجلة اتحاد جامعات العالم الإسلامي . العدد 2 . 2000 . ص 69.

أبحاثا تسهم بفاعلية في دفع عجلة التنمية، و تشارك بشكل جاد وفاعل في بناء الإنسان، و بناء الوطن"[73].

و يلتقي التعليم بالتنمية الشاملة في اهتمامهما بالإنسان[74] الذي هو "عماد الأمة و محور تقدمها، فهو يسهم في تنمية مواردها و تطوير مرافقها و خدماتها، و لكنه هو الوسيلة و الغاية، من حيث كونه مشاركا في الإنتاج والتنمية، و في الوقت نفسه من حيث كونه غاية هذا الإنتاج و تلك التنمية. فلولا الإنسان لما استغلت الثروات الطبيعية، و لما سخرت الطاقات و لما استخدمت الأجهزة و الآلات، و حري بنا أن نتذكر أن الإنسان ليس مجرد منتج للبضائع والخدمات، و إنما هو كائن من لحم و دم، له مشاعره، و أحاسيسه، و له آماله وطموحاته، وليس لكائن من كان أن ينكر على الإنسان حقه في العيش بكرامة"[75].

و يمكن النظر إلى التنمية على شكل هرم "في قاعدة هذا الهرم هناك الإنسان، أي الأطر العلمية المؤهلة والمكونة تكوينا حديثا وعصريا، تتعامل مع العلوم الدقيقة و تتقنها و تمارسها و تدرسها، كما تتعامل مع التكنولوجيا الحديثة و تروضها من غير نقص. و هذا هو المنطلق لحصول تنمية لها دلالة.

على إحدى واجهات الهرم، نجد البحوث العلمية الأساس النظرية، و التي تكون أساس و منبع الأفكار الجديدة و المخترعات الفريدة، والتي تمثل ذكاء و مستوى المعرفة و المهارات الابتكارية التي يجب تحريرها قبل أن تلحظ تقدما ملموسا.

---

73 . سعد الدين، محمد منير "أزمة البحث العلمي في الجامعات الإسلامية" مجلة الجامعة . مجلة اتحاد جامعات العالم الإسلامي . العدد 3 . 2002 . ص 350.

74 . توجيه البحث العلمي الجامعي لتلبية المتطلبات الصناعية. م س. ص 69.

75 . الجامعة و التنمية. م س. ص 95.

على الواجهة الثانية للهرم، نجد البحوث التطبيقية و التي تستفيد من مخترعات و آراء و أفكار البحوث الأساس لتحويلها و ترجمتها إلى منتجات استهلاكية. و لكن هذا يستلزم وضع خطة رائدة و دراسات للتنمية ودراسات أخرى للجدوى.

أما الواجهة الثالثة للهرم التنموي، فإنها تشكل الآليات التي وضعتها الحكومة [للدعم و التمويل و التحفيز]..."[76].

و إذا كانت التنمية الشاملة إحدى المقاصد الكبرى للتعليم الهادف، فإن ترقي مجتمع ما في سلمها و فرض وجوده في حلبة التنافس بين الأمم و في مضمار السجل التاريخي للشعوب، من شأنه أن ينعكس إيجابا على مستوى التعليم، و من تم نستنتج العلاقة الجدلية بين الجانبين، و لسنا في حاجة إلى ضرب أمثلة ببعض البلدان الأروبية و الآسيوية و بأمريكا الشمالية لندرك مدى أهمية التعليم في رفع الشعوب إلى مصاف الدول المتقدمة ووضعها في سكة الريادة الحضارية. و قد أثبتت هذه العلاقة الأبحاث التربوية و الاقتصادية والاجتماعية[77]، "ويذهب بعضهم إلى أنها علاقة علية (سببية)، أي أن أحد طرفي العلاقة هو السبب و ثانيهما هو النتيجة التي يؤدي إليها ذلك السبب، أو أن وجود أحدهما يتوقف عليه وجود الثاني و يتأثر به"[78].

و يعد العنصر البشري أهم مقومات التنمية الشاملة، و هو "أساس التنمية و أداتها، و هو أيضا غايتها، و هو في الوقت نفسه محور

76 . الرحمن، عطاء "البحث العلمي ضرورة حتمية للتنمية" مجلة الجامعة . مجلة اتحاد جامعات العالم الإسلامي . العدد 2 . 2000 . ص 278.

77 . الجامعة و التنمية. م س. ص 97.

78 . نفسه.

العملية التربوية."[79]. و من شأن التعليم أن يساعد "المتعلمين على أن تكون لديهم المواقف والمهارات و المعارف اللازمة لاتخاذ قرارات مستنيرة، و التصرف على أساسها لتحقيق ما يعود على أنفسهم و على غيرهم بالفائدة الآن و في المستقبل."[80].

إن الأساس المتين الذي ينبغي للتعليم الراشد الاستناد إليه في خدمة مجتمع العمران الأخوي هو تأهيل الاقتصاد ليصبح فاعلا و متفاعلا مع المنظومة التعليمية. في غياب ذلك لن يكون للأمة الإسلامية وجودا وازنا في السوق الاقتصادية الدولية، و من لم يتحرر من ربقة التبعية الاقتصادية فلن يطمح إلى التحرر من التبعية السياسية والثقافية و غيرها. و من تم تبرز أهمية و استعجالية فرز النوابغ و الكفاءات المتفوقة لتتصدر تأصيل العلوم و ترويضها لخدمة الأهداف الإسلامية و المقاصد الإيمانية كمقدمة ضرورية لاغتنام تقنيات التصنيع مزاحمة للمتنافسين في الدنيا على قوام الكسب و القوة المادية.

التنمية الشاملة إذا، تعد رافدا مهما يمد التعليم بالرأسمال المادي ويستمد منه الرأسمال البشري. عنصران لا غنى لأحدهما عن الآخر.غير أن المفهوم الحقيقي للتنمية في الإسلام سيفقد توازنه إذا وقف على رجل واحدة، أي الجوانب الاقتصادية بمعزل عن الإنسان الذي تأبى فطرته أن يتحول إلى آلة صماء للإنتاج أو "حيوان اقتصادي" أقصى ما يطلب منه المهارة و الرفع من مستوى المردودية، لأن هذا شق مادي فقط في إنسان خلقه الله تعالى من جسد و روح، أي أن التنمية لن تستقيم إلا برجل ثانية تتعلق برصيد المجتمع من الأخلاق و وازع القيم التي توجه السلوك و تضبط

79الصديق الصادقي العماري، "التربية و التنمية و تحديات المستقبل . مقاربة سوسيولوجية". مطبعة بنلفقيه،الطبعة الأولى،الرشيدية،2013،ص 61.

80 . م ن. ص 59.

المعاملات بين الناس، سواء كانوا أفرادا أم مؤسسات، و نصيب المجتمع من التماسك و حظ أفراده من التكافل و التآزر فيما بينهم.

التنمية عند المسلمين عمران يتطلب تشمير السواعد لبناء قواعد الاستخلاف (استغلال فلاحي ـ صناعة ـ بنيات تحتية ...)، وأخوي ذا لحمة إنسانية، تنسجها المحبة و الرحمة بخيوط الأواصر الناظمة لأفراد المجتمع، وتتضافر الجهود لكنس الظلم و التظالم و توحيد الوجهة لتحقيق العبودية الكاملة لله تعالى بإقامة شعائره و حدوده.

العمران الأخوي مصير أمة، و أولوية تفرضها غثائية المسلمين اليوم و تكالب الأمم على ديارهم و ترواثهم، وتبذير السفهاء من حكامهم للأموال في تشييد القصور و ليالي المجون، و مواسم الفولكلور.... و السواد الأعظم يسبح في البؤس، و يتلهى بالتقارير الإعلامية و الوعود الانتخابية.

التعليم و الضرورة الحتمية لمطلب الحرية!!

التعليم قبل كل شيء تحرير للإنسان من كل الأغلال. تحرير لعقله من قيود الجهل و الشعوذة و الخرافة. تحرير لإرادته من الخمول والخور والكسل. تحرير لنفسه من الطيش والأهواء الدنية والأمراض القلبية. تحرير لسلوك الفرد من العبث و الشرود و التسيب، إلى التخطيط و النظام و تحديد الوجهة و الأفق و رسم الأهداف القريبة والمقاصد المتوسطة و الغايات البعيدة.

التعليم إذا، تحرير لطاقات الإنسان كي ينطلق في الإبداع والابتكار و الاجتهاد و التجديد. فهو تحرير للمدرس من أصنام الشهوات وأزلام يفرض تقديسها، و مناهج حصرية لا يقبل تخطيها. لا ينظر إلى مردوديته وعطائه؛ و إنما يقوم انطلاقا مما نفذ من المحدد في المناهج و المقررات، عوض محاسبته على النتائج و المخرجات.

و إذا كانت الحرية مطلبا ملحا في جميع أطوار التعليم؛ فإنها تزداد إلحاحا في المراحل الجامعية، إذ تعتبر "الحرية الأكاديمية للباحث العلمي، و خاصة الأستاذ الجامعي بمثابة الرئتين للجسم، و بدون هذه

الحرية فإن البحث العلمي الجاد لن تقوم له قائمة، و لن يرى الباحث العلمي و عضو هيئة التدريس الجامعي أي استقرار في بلده. فالجامعة منظمة علمية أكاديمية ينبغي أن تكون دائما "متمتعة بالحرية في ممارسة شؤونها و تنظيم كيانها دون ضغط أو وصاية من الخارج ... و إذا فرضت قيود على التدريس أو الحرية الأكاديمية للجامعة، فإن التعليم الجامعي سينهار من أساسه و يترتب عليه ركود الحياة الفكرية الجامعية... و الحرية الأكاديمية حرية لا تدور في فراغ و إنما تأخذ مضمونها الاجتماعي في المجتمع الذي قامت الجامعة لتعبر عنه و لتخدمه و تنهض به. و أي خروج عن المضمون الاجتماعي للحرية الأكاديمية ينبغي أن تعالجه الجامعة بنفسها و من داخلها و من خلال تنظيماتها الجامعية التي تقوم عليها".[81] و الحرية الأكاديمية تعني:

"حرية أعضاء الهيئة الأكاديمية في الجامعة من أساتذة و باحثين وطلاب في متابعة دراساتهم و تحديد أولويات أبحاثهم و مداها ونطاقها و إجرائها من دون تدخل خارجي ذي طبيعة سياسية أو فلسفية. و تعني الحرية الأكاديمية ضمنا أن التعبير عن الرأي العلمي و نشر نتائج البحوث لا يشكل أي خطر على حياة صاحبه و لا يعرضه للملاحقة الأمنية، و لا محاربته في رزقه"[82]. و من مقتضيات هذه الحرية الأكاديمية بالجامعات "توفير الضمانات الكافية للأساتذة ضد الضغط و الإرهاب أو التهديد بالفصل أو الطرد أو العقوبة. وأول ما تعنيه الحرية الأكاديمية "حرية الجامعة في اختيار نظامها و برامجها، و منهاجها و طرائق التدريس، و اختيار هيئة التدريس بها، كما تعني أيضا الحرية الأكاديمية عدم وضع قيود على ما تدرسه الجامعة، و ما يقوله أو ينشره أساتذتها، أو ما يعبرون عنه

81 . أزمة البحث العلمي في الجامعات الإسلامية. م س. ص ص 363 . 364.

82 . الجامعة و التنمية. م س. ص 114.

من آراء علمية أو أكاديمية داخل الجامعة."[83] و حماية الجامعة من "التدخل الخارجي، بحيث تستقل في اتخاذ قراراتها المتعلقة بتنظيماتها الداخلية، و أمورها المالية، و توظيف أطرها من أساتذة و إداريين، وقبول الطلاب، و توزيعهم على الكليات و الأقسام و التخصصات، وتنظيم الدروس و المحاضرات، و إجراء البحوث العلمية"[84]. و من تمام الحرية في الجامعات، الابتعاد عن "التعصب الفكري الذي يتنافى مع الفكر الجامعي الموضوعي المنفتح، و أن تسعى لتنمية روح البحث و الإبداع و الابتكار و اكتشاف آفاق جديدة للمعرفة الإنسانية"[85]. و من حقوق الجامعة "حرية الشك في الحقائق القائمة، وحرية التساؤل عن دقة الممارسات الشائعة، و حرية إجراء البحث العلمي و متابعته، لأن الحرية الأكاديمية ليست ترفا و إنما ضرورة لترقية حياة الإنسان. فجوهر الحقيقة هو الحرية كما يقول هيدجر، وتاريخ الإنسان هو تاريخ الحرية، كما لخصه علال الفاسي"[86].

حديثنا هنا عن تحرير التعليم كأولوية آنية و مستعجلة فيما بات يسمى بالدول النامية. أما الدول التي تحترم التعليم و أهله فليست بحاجة إلى درس الحرية.

تحرير التعليم في بلداننا يقتضي تخليصه من التبعية الاستعمارية، و تنقية دوائر القرار التعليمي من سدنتها، والتخلص من إملاءات الصناديق المالية الدولية و اللوبيات الدبلوماسية و الاقتصادية التي تتعارض نواياها مع مصالحنا.

تحرير التعليم يستوجب الرفع من مكانة المدرس و إغنائه عن السؤال بتوفير الشروط المادية اللائقة به و رفع كل أشكال الحيف

---

83 . أزمة البحث العلمي في الجامعات الإسلامية. م س. ص 364.

84 . الجامعة و التنمية. م س. ص 114.

85 . أزمة البحث العلمي في الجامعات الإسلامية. م س. ص 364.

86 . الجامعة و التنمية. م س. ص 115.

والظلم التي تلاحقه، و كوابيس الفاقة و العوز التي تؤرقه و إقرار تكافؤ حقيقي للفرص بين المدرسين، و تقدير تضحيات المتفانين منهم في أداء رسالتهم.

تحرير التعليم يقتضي أيضا جعل المقررات و الاختيارات التعليمية شأنا عاما للأمة، ابتداء بالفاعلين التربويين مرورا عبر مختلف الشرائح الاجتماعية، و وصولا إلى الفاعلين السياسيين، لا جعله شأنا حكوميا تتقاذفه برامج الحكومات و الأحزاب المتعاقبة على الحكم، أو رهنه جملة و تفصيلا بيد الدولة؛ حتى لا يتحول إلى "أداة لإعادة إنتاج الثقافة و النظام السائد"[87]. و لحفز الموارد البشرية بالجسم التعليمي، هناك من يقترح أن تكون المقاربات البيداغوجية "نتاج تعاقد بين

المنظومة التربوية و بين المدرسين و المؤطرين و المكونين وبينهم و بين المتعلمين، على أساس تخويل المزيد من الاستقلالية البيداغوجية للمدرس و حفزه على المبادرة و التجديد و الاستباق في توظيف المقاربات البيداغوجية الملائمة و الأدوات الديداكتيكية الناجعة، و إغناء العمل البيداغوجي بكل ما من شأنه تيسير التعلم والارتقاء الدراسي"[88]. و الأولى إشراك كل مكونات المجتمع من فاعلين تربويين و اقتصاديين و مجتمع مدني و علماء و غيرهم في بلورة و تنفيذ اختيارات تربوية تنافسية يترسخ منها الأصلح، شريطة حماية المتعلم من المتاجرة والتوجهات الشاذة.

تحرير التعليم يتطلب جعل المتعلم في صدارة الاهتمام و الإعلاء من مقامه، و استحضار رأيه، و قدراته، وظروفه، و بيئته، لا تحويله

---

87 . التربية و التنمية و تحديات المستقبل . م س. ص 44.

88 . المودني، عبد اللطيف "المقاربات البيداغوجية و مفارقاتها بين استقلالية المدرس و تنمية التعلمات" ضمن دفاتر التربية والتكوين . منشورات المجلس الأعلى للتعليم . العدد 2 . 2010 . ص 19.

إلى بطارية شحن و مستودعا للمعلومات و المعارف، دون اعتبار لشخصه الجدير بالاحترام، و لا تحلية المقررات الدراسية بفسحة للإبداع و التألق، و احتضان الكفاءات و توجيه الميولات و غرس المُثل و القيم. كما بإمكان المدرسة أن تساهم في تنمية الممارسة الديمقراطية كمجتمع مصغر "لا عن طريق تعليم موضوعات التربية المدنية و الوطنية و حقوق الإنسان و أمثالها فحسب، و إنما كذلك عن طريق تنمية الروح الديمقراطية في التلاميذ، لأن الديمقراطية سلوك وأسلوب حياة قبل أن تكون سياسة و نظام حكم. ينبغي للمدرسة أن تكون مؤسسة ديمقراطية في تعاملها مع التلاميذ، و في علاقة أفرادها بعضهم ببعض، بحيث يتعود الناشئة على احترام حرية التعبير، وتقبل الاختلاف في الرأي، و الاستماع إلى الرأي الآخر، و ممارسة

الحوار الهادئ المثمر، و نبذ التمييز بمختلف أنواعه، و اكتساب قيم الحق و العدل و المساواة، فيمارسون الديمقراطية في المنزل والعمل و جميع مرافق الحياة."[89].

التعليم المجدي النافع بالجملة تحرر من كل القيود السياسية الداخلية منها و الخارجية، و إكراهات واقع الاستبداد و الفساد التي تقتل في العقل البشري بذرة الإبداع و تكتم أنفاس الاجتهاد. و هو تحرير للعقول من الجمود و التقليد لمعانقة الإبداع؛ فما أحوجنا اليوم إلى التخلص من قيود التقليد الأعمى و الاعتصام الأصم باجتهادات السابقين دون تمحيصها أو استحضار السياق الزماني و الظروف السياسية و التاريخية التي أفرزتها، أوالنسج على منوالها بالرجوع إلى الأصل الذي استندت إليه. و ما أحوجنا أيضا إلى تحرير الإرادات من قيود الاختيارات التي تكبل تطلعها للسمو و التألق.

89 . الجامعة و التنمية. م س. ص ص 148 . 149.

الحرية إذا، مطلب حتمي يصب في مصلحة الناشئة و المدرسين والمجتمع برمته. و لا يمكن تصور أدنى مردود لتعليم تحيط به الأسلاك الشائكة من كل جانب، و ترسم فيه حدود العطاء، و تصادر فيه طموحات الابتكار. لابد للتعليم أن يخرج الأحرار المستقلين بإراداتهم عن آليات "التصنيع" النمطي و التحنيطي للإنسان في سلوكه وطريقة تفكيره و أسلوب عيشه و هواياته... و الحرية في ظل العبودية لله عز و جل وحدها الكفيلة باستثمار ما أودع الله تعالى في عقول عباده من أسرار، و لا يمكن تكرار مشكلة مأسسة الجمود والاقتيات على أفكار مظروفة بظرفها. كل ذلك من المهام الجليلة التي ينبغي أن ينهض بها التعليم الراشد المرشد.

خاتمة:

يمكن القول بأن التعليم الراشد، في تصورنا، يستهدف الإنسان لتنويره بالمعرفة، و يتجه صوب نفس المتعلم ليهذبها و يوجهها ويسمو بها إلى العلياء في فضاء الإيمان و الأخوة و المحبة والفضيلة. و لن يجدي هذا التعليم نفعا ما لم يقترن بواقع المجتمع و تلبية حاجاته التنموية، المادية و المعنوية، الآنية و المستقبلية. و تكتمل أركان الرشد في هذا التعليم بالسعي إلى تخليص إرادة المتعلم وتحرير كينونته من آفة القيود المتوارثة و المفروضة لتحلق في سماء الإبداع.

إن ما سبق ذكره من مواصفات البيئة التعليمية كشرط لازم لتعليم إسلامي راشد و ناجح و مجد و نافع، لا يمكن الحديث عنه خارج سياق عام لتغيير شامل لكل مناحي الحياة، سياسيا و اقتصاديا واجتماعيا و أخلاقيا، تكون فيه الأهداف السامية للتعليم مرتبطة بمجتمع العمران الأخوي خادمة لها و متكاملة معها.

المراجع:

1.(إسيسكو) العالم الإسلامي و التنمية المستدامة (الخصوصيات و التحديات و الالتزامات) ـ وثائق المؤتمر الإسلامي الأول لوزراء البيئة- منشورات المنظمة الإسلامية للتربية و العلوم و الثقافة ـ إسيسكو ـ مطبعة إليت ـ سلا ـ 2002.
2.البنا، بشير عبد العظيم " المقومات الأساسية لدعم تفاعل الجامعات لتحقيق التنمية الصناعية" مجلة الجامعة ـ مجلة اتحاد جامعات العالم الإسلامي ـ العدد 2 ـ 2000 ـ ص ص 45 ـ 59.
3.الرحمن، عطاء "البحث العلمي ضرورة حتمية للتنمية" مجلة الجامعة ـ مجلة اتحاد جامعات العالم الإسلامي ـ العدد 2 ـ 2000 ـ ص ص 277 ـ 278.
4.سعد الدين، محمد منير "أزمة البحث العلمي في الجامعات الإسلامية" مجلة الجامعة ـ مجلة اتحاد جامعات العالم الإسلامي ـ العدد 3 ـ 2002 ـ ص ص 338 ـ 378.
5.سفر، محمود بن محمد "دور التعليم العالي في التنمية الإنتاجية" مجلة الجامعة ـ مجلة اتحاد جامعات العالم الإسلامي ـ العدد 3 ـ 2002 ـ ص ص 405 ـ 426.
6.الصديق الصادقي العماري، "التربية والتنمية وتحديات المستقبل -مقاربة سوسيولوجية-" مطبعة بنلفقيه ـ الرشيدية- الطبعة الأولى ـ 2013.
7.عكيوي، عبد الكريم "التعليم العالي و المنظور الإسلامي للكون و الحياة" مجلة الجامعة ـ مجلة اتحاد جامعات العالم الإسلامي ـ العدد 3 ـ 2002 ـ ص 427 ـ 442.
8.العيسى، محمد سليمان "سبل و وسائل تعزيز التفاعل بين الجامعة و القطاع الصناعي" مجلة الجامعة ـ مجلة اتحاد جامعات العالم الإسلامي ـ العدد 2 ـ 2000 ـ ص ص 107 ـ 115.

9.فرحان، إسحاق أحمد "رسالة الجامعة في بناء الشخصية الحضارية للأمة من منظور إسلامي" مجلة الجامعة ـ مجلة اتحاد جامعات العالم الإسلامي ـ العدد 3 ـ 2002 ـ ص ص 33 ـ 45.
10.القاسمي، علي "الجامعة و التنمية" سلسلة المعرفة للجميع ـ العدد 27 ـ منشورات رمسيس ـ الرباط ـ 2002.
11.كسناوي، محمود محمد عبد الله "توجيه البحث العلمي الجامعي لتلبية المتطلبات الصناعية" مجلة الجامعة ـ مجلة اتحاد جامعات العالم الإسلامي ـ العدد 2 ـ 2000 ـ ص ص 61 ـ 84.
12.منفيخي، محمد فريز "البحث العلمي الجامعي و قطاعات الإنتاج و التنمية" مجلة الجامعة ـ مجلة اتحاد جامعات العالم الإسلامي ـ العدد 2 ـ 2000 ـ ص ص 215 ـ 229.
13.المودني، عبد اللطيف "المقاربات البيداغوجية و مفارقاتها بين استقلالية المدرس و تنمية التعلمات" ضمن دفاتر التربية و التكوين ـ منشورات المجلس الأعلى للتعليم ـ العدد 2 ـ 2010 ـ ص ص 16 ـ 20.

النموذج التفاعلي في مجال التوجيه التربوي:
أي دور لعناصر المحيط في بناء الاختيار الدراسي والمهني

ذ. محمد حابا

تمنح المنتديات والملتقيات الإعلامية المنظمة من طرف المتدخلين في مجال الإعلام والمساعدة على التوجيه للمتعلمين وأسرهم فرص التواصل المباشر مع المهنيين بشكل يعينهم في مسار بناء مشاريعهم الدراسية والمهنية. إن من شأن هذه الأنشطة السماح بمزيد من التفاعل المطلوب بين الباحث عن المعلومة والطرف المنتج والمالك لها، وهو الأمر الذي قد يساهم في نقل المتعلم من موقع التلقي السلبي إلى موقع المسؤول عن اختياراته، بما يؤسس لأهمية اعتماد نموذج تفاعلي في مجال التوجيه التربوي.

شكل الاختيار الدراسي والمهني موضوع دراسة واشتغال مجموعة من الحقول المعرفية في العلوم الإنسانية (علم النفس، علم الاجتماع، الاقتصاد...)، بشكل أسهم في تحقيق تراكم معرفي مهم في صيغة نظريات ومقاربات وطرق عمل. فإلى جانب الإسهامات النظرية التي تستند إلى علم النفس والتي تربط الاختيار بعوامل ذاتية خاصة بالفرد، نجد تفسيرات أخرى مرتبطة بعوامل خارجة عن الذات ومتصلة بالمحيط في مختلف تجلياته وامتداداته الاجتماعية والاقتصادية... غير أن الطابع التجزيئي والانتقائي لهذه النماذج التحليلية، واستحضارا للقيمة المضافة للمنظورات التفاعلية، فإن الاشتغال وفق مستوى وسطي من التحليل يتموقع بين النماذج السيكولوجية والنماذج الاقتصادية والاجتماعية سيسمح بتطوير الممارسة في مجال الاختيار الدراسي والمهني، من خلال الانتقال من ممارسة توجيهية قائمة على

الجوانب السيكولوجية، إلى توجيه ينبني على الجوانب التربوية[90]، باعتماد مفهوم التجربة الإنسانية وما تتيحه عملية التعلم والتفاعل من إبراز وتنمية مجموعة من فرص وإمكانات التوجيه، من خلال ممارسات بيداغوجية تنمو وتتطور بتقدم المسار الدراسي للتلميذ بهدف إعطاءه الكفايات التي تمكنه من الاختيار والتوجيه طوال حياته المهنية (D. Pelletier, R. Bujold, 1984, p 28) .

ينطلق هذا المنظور التفاعلي في مجال التوجيه التربوي من مركزية المتعلم كفاعل أساسي في اختياراته الدراسية والمهنية، حريص على التوفيق بين مختلف الجوانب الدينامية المتحكمة في سيرورة الاختيار. يولي هذا المنحى أهمية كبرى للتبادلات والتفاعلات التي تتم بين الفرد بإمكاناته وقدراته وميولاته الذاتية من جهة، وبين الوسط بمختلف أبعاده الاقتصادية والاجتماعية والدراسية من جهة أخرى. ويعتبر أن فهم النوايا والأهداف المستقبلية للشباب مرتبط أساسا بالتركيز على تفاعلاتهم في مجموعات انتمائهم باعتبارها مجالات وفضاءات للتبادلات البينشخصية المتعددة، إذ على هذا المستوى تتدخل السيرورة التي تقود الفرد ليس فقط إلى قبول وضعه بل وإلى التشبث به باعتباره اختيارا خاصا به.

لقد اهتم مجموعة من المختصين في التوجيه بتوصيف هذه العلاقة التفاعلية (Super, Limoges, ...)، واعتبروا أن النماء المهني نتاج سيرورة التفاعل بين الشروط البيولوجية للفرد وخصوصياته النفسية والاجتماعية، والتغيرات التي تعرفها شخصيته من جهة، وظروف الوسط وخصوصياته الاجتماعية والاقتصادية والإكراهات التي يمارسها على الفرد من جهة ثانية. وقد سمح هذا المنظور

---

[90] يعتبر الميثاق الوطني للتربية والتكوين أن التوجيه جزء لا يتجزأ من سيرورة التربية والتكوين، بوصفها وظيفة للمواكبة وتيسير النضج والميول وملكات المتعلمين واختياراتهم التربوية والمهنية... المادة 99.

التفاعلي بصياغة مقاربات نظرية للتوجيه والاختيار المهني انبنت على اعتبار أن شخصية الفرد، كنسق مصغر، لا يمكن تصورها إلا ضمن شبكة العلاقات والتفاعلات القائمة والممكنة مع عدة أنساق وسيطة ومع نسق أوسع هو العالم الخارجي، هذه التفاعلات تسمح للفرد بالبحث عن المعنى والمعلومة بما يضمن استمراريته باعتباره جزءا من الوسط/ النسق بمختلف امتداداته[91].

ترى نظرية التفاعلات الجماعية (J. Guichard, M. Huteau, 2001, p 164) أن أفضل طريقة لفهم النماء المهني للفرد هي معرفة الكيفية التي يقوم من خلالها ببناء وتحيين تمثلاته حول ذاته باعتبار الوضعيات التي يتواجد بها. يستند هذا التصور على تراكمات البحث السوسيولوجي خاصة تيار التفاعلية الرمزية الذي يرى أن السلوك الإنساني يتحدد من خلال سيرورة التواصل البينشخصي، وأن الشعور والإحساس بالذات يظهر بفعل التبادلات مع الآخر (الأسرة، الأقران، المدرسين...). وكنتيجة للفعل الجماعي، يعمل الأفراد على تعديل متبادل لأفعالهم وفق أفعال الآخرين سواء التي يتم ادراكها أو انتظارها. فالتفاعلات الشخصية بين الأفراد والجماعة بمختلف امتداداتها تسهم في تكوين مجموعة من الانتظارات والتمثلات والمواقف والتموقعات، بشكل يساعد الفرد على تحديد معنى لذاته من جهة، والفرص المحددة اجتماعيا من جهة أخرى. تمارس هذه التفاعلات تأثيرها على تصرفات وسلوكات الأفراد من خلال ترويج المعاني التي تم تكوينها بشكل جماعي، حيث تمرر الجماعة مختلف المتطلبات والممنوعات المحددة اجتماعيا. وعلى هذا الأساس، لا يمكن توقع مصير المتعلم فقط انطلاقا من انتماءه

[91] تندرج في هذا الإطار مختلف المقاربات التي تم إنتاجها في سياقات تربوية غربية بالأساس مثل مقاربة التربية على التوجيه بفرنسا والمقاربة الموجهة بكندا...

الاجتماعي، بل إن علاقاته بجماعة الأقران مثلا يمكن أن يكون لها دور محدد في اختياراته.

إن الذات وفق هذا التصور هو المعنى الذي يعطيه الفرد لنفسه من خلال ردود أفعال الآخرين (آباء، أسرة ممتدة، علاقات الجوار، جماعات الأقران، جماعة إثنية، مدرسون...) باعتبارهم مصادر للمعلومات والتغذية الراجعة والدعم. إن التفاعل مع مصادر التأثير الجماعي المختلفة تمكن الفرد من تكوين مجموعة من التمثلات المتغيرة باستمرار حول الذات والوضعية التي يعيشها، فتصير الذات شعورا متغيرا يستخلصه الفرد في جزء كبير منه من المفعول الرجعي الذي يتلقاه من الآخرين، وتصبح الوضعية الاجتماعية للفرد هي أولا تمثل اجتماعي بالنسبة له، وهذا التمثل عنصر محدد لسلوكه. وعلى هذا الأساس، فالذات والمجتمع والمسار المهني مفاهيم لا تعني نفس الشيء لدى أفراد مختلفين، ولا تعني نفس الشيء لدى الشخص نفسه في لحظات مختلفة من وجوده وفي سياقات تفاعلية مختلفة. وبالتالي فإن دوام واستمرارية التفاعلات المشتركة هو مصدر استقرار مفهوم الذات، وكذا التمثلات الاجتماعية للبنية الاجتماعية.

إحدى امتدادات هذا التحليل في إطار الممارسة المهنية في مجال التوجيه التربوي أن الوظيفة المركزية لهذه المنظومة تتجلى في مساعدة الفرد للتعود على مواجهة الغموض وتوقع المستقبل (D.Permatin, J. Legres, 1988, p 11)، والتوفر على معنى للذات في عالم مليء بالرسائل المتناقضة، بل التوفر على أكثر من "ذات ممكنة" كرصيد احتياطي، واكتساب مرونة التفكير لتسهيل الانتقال من توجه لآخر كلما ضاق الأفق. إن مهمة التوجيه هي مساعدة الفرد على تكوين عدة صور ممكنة ومترابطة حول ذاته، وتصورها على أنها عدة طرق مختلفة لإثبات الذات، مع ضرورة تنمية صور جديدة لها، وإدماجها ضمن تاريخ ونسق شخصي لصور الذات. ومن هنا ينبغي على الفاعل في مجال التوجيه التربوي حث

وتحفيز الفرد على الانخراط في تفاعلات جديدة. إن انخراط الشباب في عالم المقاولة مثلا يمكن أن يصير أمرا سهلا بفعل تفاعلهم مع المصاحبين والمواكبين الكبار الذين يمارسون نشاطا مهنيا. لذلك، فمسألة التوجيه ليست مقتصرة على المهنيين في المجال، ولكنها مرتبطة بأشخاص وجماعات يتفاعل معها الفرد، مما يمنح إمكانية التأسيس لمفهوم التوجيه من طرف الأقران[92].

إن التركيز على أدوار السياقات في مجال بناء الذات يمنح أهمية كبرى للمقاربة البيئية (J.Guichard,M.Huteau,2001,p170)، وذلك بالنظر لضرورة مساعدة الفرد على التوافق مع متغيرات وسط متسم بتحولات غير متوقعة. إن أخذ آفاق التفاعل الجماعاتي بعين الاعتبار في مختلف مقاربات التدخل لمساعدة الفرد، يتطلب من أطر التوجيه العمل على تسهيل هذا التفاعل، والتدخل ليس فقط ليس فقط كعلماء نفس يهتمون بما يحدث في مكاتب الاستشارة وفي الأقسام بل أيضا علماء اجتماع يهتمون بمختلف التحولات التي تقع خارج الوسط المدرسي. هذا الأمر يسمح باستحضار العناصر السياقية المؤثرة في فعل التوجيه، وهو الأمر الذي عالجه العديد من المختصين (Young،Vondracek) من خلال تفسير نمو الاختيارات الشخصية والمهنية بالتركيز على العوامل الخارجية.

ولما كانت خصائص السياق هي التعقيد والترابط والتفاعل والدينامية، فإنه لا يمكن الانتباه إلى النمو المهني للفرد بالاقتصار على نموه المعرفي أو وضعه الاجتماعي لأسرته أو على التحولات السوسيو اقتصادية، بل باستحضار شبكة علاقات مختلف مستويات التفسير، في ارتباط مع الأنشطة التي يقوم بها الفرد، باعتباره فاعلا

---

[92] أثبت اعتماد صيغة التثقيف بالنظير نجاعته في تدبير مجموعة من الوضعيات التربوية، مما يشجع على إمكانية اعتماده كمدخل أساسي في مساعدة التلاميذ على الاختيار وبناء مشاريعهم الدراسية والمهنية.

متحكما في نماءه المهني، يمارس التأثير على وسطه بمختلف مستوياته المباشرة (الأسرة والمدرسة وجماعة الأقران ثم عالم الشغل) وغير المباشرة (القيم والمعتقدات والأحداث التاريخية والثقافة)، يمتلك إمكانية التدخل في كل حين لتغيير مسار الأمور. على أن النسق المصغر المباشر يعد أهم المستويات السياقية الذي اهتمت به مختلف الدراسات في مجال التوجيه التربوي، بالنظر لتأثيره المباشر على الاختيار الدراسي والمهني، فما بين الدعم والتأثير الأسريين على الاختيار ثم مختلف التدخلات المهنية في الوسط المدرسي وتأثيرات الأقران ومختلف التجارب والزيارات المهنية لعالم الشغل تتبلور اختيارات التلاميذ. لذلك فالدور الأساسي الذي ينبغي على الفاعلين في مجال التوجيه التربوي هو تسهيل عبور الشباب والمراهقين بين مختلف مكونات النسق المصغر، لأن هذه السياقات إلى جانب كونها مصادر معلومات بالنسبة للتلميذ فهي أيضا تمارس تأثيرا مباشرا عليه. إن هذا المنظور المنطلق من نظرية الأنساق يهتم بالعلاقة الدينامية التي تجمع الفرد بمحيطه.

ورغم الملاحظات التي يمكن تسجيلها على هذه النماذج، فإنها تحتفظ براهنيتها في معالجة موضوع الاختيار والنماء المهني من خلال استحضار مختلف العناصر الدينامية المتدخلة في المجال، وكذا العلاقات فيما بينها. إن الدور المحوري الموكول للفرد ضمن هذا التأطير النظري، والترابط المتواصل بينه وبين باقي عناصر النسق هو ما تسعى مجموعة من المقاربات إلى أخذه بعين الاعتبار.

مراجع الدراسة:

✓ D.Pelletier, R. Bujold, Pour une approche éducative de l’orientation, Gaëtan Morin éditeur, Canada, 1984.
✓ D.Permatin, J. Legres, Les projets chez les jeunes, Editions EAP, Issy les Moulineaux, 1988.
✓ J.Guichard, M. Huteau, Psychologie de l’orientation, Dunod, Paris, 2001.

أزمة القراءة في المؤلفات النقدية

عبد الإله تنافعت

1)الإشكال المحوري

تهدف أنشطة المؤلفات حسب التوجيهات التربوية الخاصة بمادة اللغة العربية إلى تحقيق مجموعة من الكفايات تنحصر في:

- تنمية الكفاية القرائية.
- تنمية المكتسبات المهارية القبلية و تعزيزها.
- تنمية الكفاية التواصلية و المنهجية لدى المتعلم.[93]

و يؤشر هذا الترتيب على العلاقة التلازمية و العضوية التي تحكم هذه الأهداف، إذ من غير الممكن الحديث عن تعزيز المكتسبات القبلية أو تنمية الكفاية التواصلية والمنهجية مع عدم وجود الأرضية التي تمثل القراءة أهم مستوياتها، مما يشرع السؤال عن مدى تحقق الكفاية القرائية في مسار التعلمات الخارج فصلية أو الممتدة، وبالتالي ما مدى تحقق باقي الكفايات المرتبطة بها ارتباطا عضويا، و لاسيما بالنسبة للمؤلفات ذات الطبيعة النقدية المقررة للسنة الأولى والثانية بكالوريا.

2)بين القراءة و الإقراء:

يقر معظم الباحثين بصعوبة تعريف القراءة تعريفا جامعا نظرا لتعدد أنواعها إلى حد جعل البعض يرى أن القراءة تتعدد بتعدد القراء، بل قد تختلف حتى عند القارئ نفسه من مرحلة إلى أخرى حسب النضج المعرفي، و على الرغم من ذلك يمكن الوقوف على بعض التعاريف التي تقدم للقراءة، ومنها أن القراءة هي:

---

[93] ينظر كتاب التوجيهات التربوية الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية، الصادر في نونبر 2007، ص: 33

-التلقي الإيجابي للنصوص، لا الاستسلام لها و الوقوع في أسرها.
-معرفة الطريقة التي كتب بها النص، أي كيفية تشكله.
-بناء محاور النص من أجل التوصل إلى ما يشكل تفرده و تميزه عن سواه من النصوص.
-عملية غير محايدة تقتضي تدخل القارئ بمعارفه المسبقة وذخيرته المكتسبة من خلال قراءاته السابقة لنصوص مماثلة.[94]

و من هنا يمكن القول إن القراءة عملية تستأنس بقدر معلوم من النقد على المستوى النظري، وتحتضنه على مستوى الممارسة الإجرائية، لكنها في المقابل تتميز عنه باتساع أفقها و عدم خضوعها المطلق لصرامة قوانينه، مما يمنحها إمكانية الجمع بين مجموع النظريات النقدية التي تراكمت عبر مختلف المسارات، فهي "تبدأ من أبسط عمليات النقد سواء في الاستمتاع و الذوق أو في الموازنة والتثمين، و قد ترتقي من خلال ذلك كله إلى صيغ التجريد في المبادئ و الأحكام"،[95] غير أن مفهوم الكفاية القرائية بالنسبة للمتعلم لا ترقى إلى هذا المستوى، بل هي عملية تهدف إلى فهم المقروء وتحليله وتركيبه و تقويمه بالاستناد إلى محددات مرجعية تعمل على تكييف الإمكانات النقدية وفق مقتضيات الوضعيات التربوية، فإذا كان فعل القراءة إجمالا يتمتع بقدر كاف من الحرية على مستوى الاختيارات التي تتيحها النظريات النقدية، مما يجعل عمل القارئ قائما على التحول و الانتقائية الخاضعة لظروفه الخاصة، ومدى الألفة التي يقيمها مع النص، فإن القراءة من زاوية التصور المدرسي تفقده الكثير

---

[94]قراءة المؤلف النقدي، عبد السلام ناس عبد الكريم، مطبعة آنفو – برانت/ 2009، ص: 17

[95]يقترح جميل حمداوي أن يدرس التلميذ ديوانا شعريا عموديا أو تفعيليا أو منثورا، في كتابه : من مستجدات التربية الحديثة و المعاصرة،سلسلة شرفات، 2009، ص: 222

من المميزات أو التسهيلات التي بها يتحدد تمايزه عن النقد، رغم التقائهما على أرضية النص، مما يجعلنا نتحدث عن فعل الإقراء وليس القراءة، لأن الإقراء فعل موجه من البداية يروم تحقيق أهداف محددة و فق خطط منهجية مسطرة سلفا، وعليه يكون الإقراء عملية وسطى دون النقد و فوق القراءة من جهة الضبط و الصرامة المنهجية. على أن الإشكال يتجاوز مسألة المفهوم إلى فعل القراءة في حد ذاته الذي يرتبط بدوره بمبدأ التعلم الذاتي، وهو من بين الأهداف الكبرى لدرس المؤلف التي ترمي إلى تثبيت المعارف الأدبية للمتعلم و توسيع مداركه الثقافية، من خلال تحفيزه على الإطلاع على كتب غير مدرسية.

و عليه فإن البحث عن محفزات فعل القراءة يجب أن يحظى بالقدر الأوفى من البحث، و أن ينال من الأهمية القدر الذي يحقق الكفايات الأخرى المرتبطة به ارتباطا عضويا، و نظرا للتلاحم الحاصل بين فعل القراءة و النص المقروء، فإن التساؤل يتجه مباشرة إلى طبيعة المؤلفات المقررة من جهة، و شروط اختيارها من جهة ثانية.

تنقسم النصوص المقررة في السلكين الإعدادي و الثانوي إلى صنفين: نصوص إبداعية سردية، وهنا نتساءل لماذا يتم إقصاء النصوص الشعرية؟[96] بالرغم ما للشعر من حظوة في الثقافة العربية، و من حضور وازن في الساحة الأدبية، ناهيك عما يتميز به من قدرة على نقل الأفكار و المشاعر و المواقف، أما الصنف الثاني فهو النصوص ذات الطبيعة النقدية، وهي المقررة في الدورة الأولى بالنسبة للسنتين الأولى و الثانية باكالوريا.

---

[96] جميل حمداوي، من مستجدات التربية الحديثة و المعاصرة،سلسلة شرفات، 2009، ص: 222

و في محاولة للمقارنة بين الصنفين على مستوى القراءة يتأكد الفرق الشاسع بينهما، ذلك أن المتعلمين يميلون عادة-مع بعض التحفظ- إلى قراءة النصوص الإبداعية القصصية نظرا لاشتمالها على أحداث و مواقف إنسانية و أبعاد فنية ترتبط بهموم الإنسان و قضاياه، و في مقابل ذلك، النصوص النقدية لا تقع في دائرة اهتمام المتعلم وبالتالي فهي قلما تحظى بالقراءة، و الأمر هنا لا يرتبط بالقيمة العلمية بقدر ما يرتبط بالوسائل المعتمدة في كلا الصنفين، فبينما تميل النصوص الإبداعية إلى تحقيق الإمتاع و الإقناع معا، تستند النصوص النقدية إلى فكرة الإقناع، ومن هنا ينصب اهتمام الناقد على الأساليب الحجاجية والإقناعية، دونما التفات إلى ما يحقق المتعة، على أساس أن العمل النقدي موجه إلى فئة معينة، هي فئة النقاد والأكاديمين و الباحثين المعروفة ببحثها في المظان عما يطفئ شغفها المعرفي، على عكس ما يحدث تماما بالنسبة للأعمال الإبداعية التي تستهدف فئة أكبر و أعم، و تضع من بين أهدافها الوصول إلى أوسع فئة من الجمهور.

و تعزى أسباب نفور المتعلمين من الأعمال النقدية لعدة عوامل يمكن حصرها في عاملين أساسين هما:

1. طبيعة المتن موضوع التحليل النقدي: ففي السنة الأولى من سلك البكالوريا ينحصر المتن في النصوص القديمة بكل غرابتها الثقافية و المنهجية و الموضوعية، و الحديث هنا عن مؤلف الأدب و الغرابة لعبد الفتاح كيليطو، أما في السنة الثانية من نفس السلك، فينحصر المتن في النصوص الشعرية الحديثة بكل غموضها الدلالي والفني.

2. طبيعة المنهج النقدي المعتمد في التحليل: ذلك أن اختيار المنهج الذي أطر مقاربة تلك المتون وطرائق استثماره، ارتبط بالإشكالات التي تثيرها، و إذا كان لا مناص من تداخل عدد من

المناهج حيث تكون علاقة التأثير و التأثر، و علاقة الاستدعاء هي الرابط بينها، و هذا الأمر ينطبق خاصة على مؤلف ظاهرة الشعر الحديث للمجاطي، أما كتاب الأدب و الغرابة فقد حرص صاحبه كيليطو على احترام آليات اشتغال المنهج البنيوي من حيث البحث في بنية النص القديم وسماته المميزة، و اقتراح آليات اشتغال جديدة عليه تتوسل بالمنهج البنيوي.

و باجتماع تينك العاملين مع ما يستندان إليه من حقول معرفية، ومصطلحات نقدية وفنية و بلاغية حديثة و قديمة، و ما يستدعيانه من عتاد لغوي يتوسمان فيه القدرة على نقل أفكارهما تكون المحصلة بالنسبة المتعلم هي العمى المعرفي.

و يرجع الدكتور جميل حمداوي الأمر برمته الى العشوائية التي تتم بها عملية اختيار المؤلفات، مما يسبب الاضطراب المنهجي و التعسف في فرض كتب لا تنسجم مع قدرات المتعلمين و تطلعاتهم،[97] على أن هناك عاملا آخر لا يقل أهمية عن سابقيه من حيث التأثير السلبي على عملية تلقي النصوص النقدية، هذا العامل هو عدم تهييء المتعلم من خلال نصوص نقدية بسيطة في المراحل الأولى من التعليم، و ربما كان هذا الاستئناس القبلي- لو تم - سيضع المتعلم على عتبة التفاعل الإيجابي معها في المراحل اللاحقة، كما سيزوده ببعض الوسائل التي تميط اللثام عن طرق اشتغال النقد و بعض أدواته الإجرائية و مفاهيمه ،" وكان من شأن هذا الإعداد الاحترازي أن يجعل تلميذ سلك الباكلوريا مؤهلا، عبر عمليات التدرج الطبيعي في مراحل التعليم و التكوين، لأن يستقبل مكون المؤلفات النقدية بألفة وانسجام"،[98] لكن ما يحدث هو العكس فالتلميذ يصادف مؤلفا نقديا

---

[97] قراءة المؤلف النقدي، ص: 22

[98] يصطلح على هذا النوع من الدراسات النقدية بنظرية التلقي أ و الاستقبال

دون سابق إعداد، الشيء الذي يكرس فجوة معرفية يصعب ترميمها عبر مختلف الخطوات و الأنشطة التربوية.

3)القارئ الضمني القارئ الفعلي:

كثيرا ما تثار مسألة المتلقي في علاقته بالنص من خلال حضوره الرمزي و الموجه في الوقت نفسه لطبيعة القضايا الفكرية التي يعالجها منتج النص، و إثارتها أيضا تتأتى من خلال الجهاز المفاهيمي و العدة اللغوية التي يستدعيها هذا الحضور الرمزي أثناء عملية الإنتاج، إذ أن الكاتب يحاور إنتاجه الفكري أو الإبداعي، ويقوم بتوجيهه أو تعديله وفق مبدأ السؤال الضمني المفترض من القارئ المفترض. و الاهتمام بالمتلقي يأتي في سياق الاهتمام بالمسارات المتعددة التي تفضي إلى إنتاج النص واستقباله و تلقيه، إلى درجة يصبح القارئ أو هويته هي محور العملية النقدية، وتعدد أسماء القارئ المفترض، فآيزر يسميه القارئ المضمر، وستانلي فيش يسميه القارئ المثالي، و له تسميات أخرى كالقارئ المستهدف أو المقصود.[99] و في مقابل هذا القارئ هناك القارئ الحقيقي الذي يشتري النص ويقرؤه، على أن الإشكال بالنسبة للمؤلفات التي يتم برمجتها بالنسبة للمتعلمين، أن القارئ الحقيقي يصطبغ بصبغة إضافية هي الإلزام أو الإكراه حيث يصبح فعل القراءة عملية قسرية، تفتقد إلى فعل الاستجابة الطوعية التي تتولد تحت دافع الرغبة أو الاستشكال المعرفي الذي يغذي الفضول في المعرفة، و ما لم تتحقق هذه الدافعية فإنه من الصعب الحديث عن قراءة ذاتية.

و إذا كان من المفترض أن الحصة الدراسية لا تعد بداية التعامل مع المؤلف و لا نهايته، بل هي حلقة وسطى توظف لإتمام نتائج التعلم

[99]دليل الناقد الأدبي ، ميجان الرويلي، و سعد البازعي، المركز الثقافي العربي، ط2/ 2002،ص: 284.

الذاتي و تقويمها، و إثارة تساؤلات تضمن استمرارية العلاقة بين المتعلم و المؤلف، فإنها– في واقع الحال-تتحول في ظل الشروط غير المخصبة لعملية التعلم الذاتي إلى حصة جامعة لكل التعلمات، تلتقي فيها البداية مع النهاية بشكل مأساوي يقتل روح الدرس و يحول الحصة إلى شبه حوار الصم، تتوارى فيه المطالب خلف أسئلة التأسيس الأولى المثقلة بمرارة الإقراء و غياب المعنى.

و من الطريف الإشارة إلى ملاحظة تنص عليها المذكرات المرجعية من باب الحرص على مبدأ التعلم الذاتي، تقول هذه الملاحظة بأنه لا يجب تدريس المؤلف من خلال الكتب الموازية، أو من خلال إملاء خلاصات جاهزة، أو تأخير الإحالة على الدراسات الموازية إلى ما بعد إنهاء تدريس المؤلف، على افتراض أن المتعلم ينتظر إذنا من الأستاذ للبحث عن مراجع موازية أو خلاصات جاهزة، والواقع أنها من الكثرة بما يغني عن البحث عنها، أو بذل أي مجهود في الحصول عليها، و قد يكون لهذه النصيحة جدوى في السنوات الأولى من إقرار المؤلف حيث تكون معظم الانجازات في طور التشكل و محاولة تلمس الطريق نحو جمهور القراء، أما فيما بعد فالمسألة تأخذ طابعا تجاريا بامتياز، تتداخل فيه الرغبة في إيجاد موقع قدم داخل الساحة التجارية، بالرغبة في مساعدة المتعلمين على تحليل المؤلف، و تذليل الصعوبات التي يصادفونها في سياق التعلم الذاتي الذي يأبى بفعل مجموعة من العوامل إلا أن يتحول إلى تعلم جمعي تشاركي موجه، لا تحظى فيه قراءة المتعلم المستقلة إلا بالحيز الأصغر ضمن مجموعة المتدخلين، و هي نسبة لا يمكن اعتبارها بحال من الأحوال مؤشرا على القراءة الفعلية، و النتيجة الحتمية لمثل هذا الاقتحام غير المفهوم لمجالات المتعلمين من قبل الأطراف الأخرى هي تحول الوسيلة لدى المتعلم إلى غاية من خلال تحصيل إجابة الأنشطة و الأعمال الموجهة للاشتغال على المؤلف بأي طريقة

كانت، و لعل أسهل الطرق هي المراجع الموازية بشقيها التجاري و التطوعي.

و بناء على ما سبق يحتل المتعلم و فق تراتبية التلقي المرتبة الثالثة، فهو لم يكن مقصودا منذ البدء، نظر للبعد المعرفي بينه و بين النصوص النقدية، و في مرحلة لاحقة -و بفعل الإكراه على التلقي- ينتقل إلى متلق من الدرجة الثالثة بسبب الوساطة التي يقوم بها الأستاذ أو غيره من المتدخلين في توجيه عملية القراءة، بمعنى أن المتعلم لا يقرأ إلا بواسطة أو عن طريق الواسطة في أحسن الأحوال، ليظل التعلم الذاتي المقرون بحلم القراءة المستقلة معلقا إلى حين توفر الشروط الكفيلة بإنضاجه في سياق أزمة قراءة عامة.

4)الأستاذ و دور الوساطة المهيضة:

تقر التوجيهات التربوية بوجود مجموعة من الصعوبات، بعضها يرتبط بمنهجية التدريس نتيجة تعدد أنماط المؤلفات، وأخرى مرتبطة بتحديد الأهداف الخاصة بهذا المكون بدقة، ولتجاوز تلك الصعوبات، تقترح محاورة المؤلف عبر ثلاث مراحل منهجية هي: القراءة التوجيهية، و القراءة التحليلية، و القراءة التركيبية، مع ما تستتبعه كل قراءة من خطوات و إجراءات.

و بالرغم مما لهذه التوجيهات من دور في رسم الخطوط العامة للقراءة إلا أن سهامها أخطأت مكمن الصعوبة، إذ قصرتها على ما هو منهجي و تصوري، متغافلة أن الصعوبة الحقيقية تكمن في طبيعة المتون موضوع الدرس و التدريس، أما ما هو منهجي فلا يعدو دور الوساطة أو التقريب الذي يقوم به الأستاذ بين النص والمتعلم، لكنه يجهض على عتبة البعد المعرفي وما يفرزه من مسافات تستعصي على دور الإقراء المسند للأستاذ، أيا ما كانت طبيعة الاشتغال على الأنشطة أو المطالب، سواء أكانت فردية في إطار القراءة التوجيهية،

أم جماعية في إطار القراءة التحليلية، فإن المخرجات لا ترقى إلى مستوى تحقيق الهدف المنشود.

و الحقيقة أن الأستاذ يجد نفسه في دوامة الوعي بحجم التحديات الملقاة على عاتقه باعتباره مدبر أهداف الحصة من داخل أهداف المنهاج الكبرى، و انتظارات التأسيس لتراكمات معرفية و منهجية، مضطرا تحت إكراهات الوقت إلى القيام بأكثر من دور التوجيه والتنشيط، إلى دور المنجز الفعلي للمطالب في أكثر الأحيان، وخاصة عندما تستغلق النصوص على المتلقي، أو حين تنجز المطالب من غير إدراك حقيقي لها، مما يحول الحصة عن مسارها المتمثل في التقويم و الاستثمار إلى حصة الانجاز الفعلي.

كما أن المرونة في تنزيل أهداف الدرس مراعاة لمستوى المتعلم، تصطدم باعتبارات الأهداف و الكفايات لدرجة أن السير في طريق التنزيل المرن يجعل الأستاذ أمام مفترق طرق لا ثالث لهما، الأول هو إفراغ المؤلف من قضاياه الفكرية و المنهجية، أو في أحسن الحالات تدمير روح القضايا النقدية من خلال عزلها عن سياقاتها وارتباطاتها، و الثاني هو الاستمرار في السير إلى الإمام باعتماد خطاب متعال أو أكاديمي باستخدام نفس الترسنة المصطلحية واللغوية، فهي وحدها القادرة على الاستجابة لمقتضيات المؤلف، غير أنها في المقابل تبقي على نفس الهوة المعرفية بين طرفي الإنتاج والتلقي.

و هكذا يجد الأستاذ نفسه في وضع لا يحسد عليه، فهو أشبه بوضع ذلك الطائر المهيض الجناح الذي يريد التحليق في السماوات وأرجائها الرحبة بيد أن جناحيه لا يسعفانه، فيظل مشدودا إلى الأرض ينظر إلى الأعالي متحرقا على ضيق ما هو فيه، و سعة ما يطمح إليه.

5)نحو تأليف وظيفي

لقد أضحت الحاجة إلى تأليف وظيفي يراعي الخصوصية الفكرية و العمرية للمتلقي مطلبا ضروريا، بحيث تخضع عملية التأليف للمقتضيات التربوية و التعلمية بالتوازي مع المعطيات الفكرية والنقدية، بدل البحث عن مؤلفات جاهزة تحتاج إلى كثير من التهذيب من أجل ملاءمة مستوى المتعلم وخصوصياته العمرية و الفكرية، فهذه هي الطريقة الأيسر من أجل التأسيس لفعل القراءة الموازية، وليس بالضرورة أن يكون هذا العمل في إطار مجموعات كما هو الشأن في تأليف الكتب المدرسية، بل يمكن أن يكون عملا فرديا موجها و منضبطا لدفتر التحملات، إذا لا أرى مانعا من أن يتولى ناقد أو باحث تأليف كتاب نقدي يستحضر فيه خصوصية المتلقي الفكرية و المعرفية، حتى تكون لدينا كتب نقدية ممهدة خاصة بفئة التلاميذ على غرار الأعمال القصصية التي تستهدف فئة محددة من خلال طبيعة الموضوعات و الأحداث و الاختيارات الفنية و الأسلوبية إجمالا، و هو ما يكسبها الانتشار بين تلك الفئة، و هذا ما يقتضي من النقاد النزول قليلا من أبراجهم العاجية، إسهاما منهم في تعميم الإنتاج النقدي وإخراجه من قوقعته التي تحيطه بهالة من الغرائبية والضبابية.

و يمكن لتلك المؤلفات أن تزاوج بين الجانب النظري و التطبيقي مستحضرة التراكمات المعرفية السابقة، بهدف تدعيمها بما يرسخها أكثر في الوقت الذي يجدر بها أيضا أن تؤسس لمفاهيم جديدة تراعي مبدأ التدرج و التكامل و الانسجام مع الأهداف و المقاصد العامة للمنهاج.

خاتمة

إن هذه الجولة في المؤلفات النقدية في علاقاتها بالمتعلم أو بفعل القراءة بشكل أدق، ليس الهدف منها الخدش أو الحط من القيمة العلمية لتلك الأعمال التي يعرف كل مهتم بالشأن النقدي الإضافات الجوهرية التي بصمت بها الساحة النقدية بما لا ينكره إلا جاحد، بل إن الهدف هو الوقوف اختلالات تقع على مستوى الاختيارات، وتطرح سؤال المواءمة من أرضية الممارسة الفعلية، و ليس من زاوية التنظير المحلق في عوالم الأوراق الرسمية، على أمل أن يفتح هذا السؤال أو الصرخة منافذ البحث عن إمكانات أو فرضيات أخرى لتحقيق الأهداف وفق رؤية منفتحة و أكثر مرونة تتيح للأستاذ فرصة الاختيار ضمن رزمة المتاحات، تجسيدا لمسؤوليته تجاه نوعية المتلقي، كحل أولي إلى حين تبلور فكرة التأليف الوظيفي.

المراجع المعتمدة

- كتاب التوجيهات التربوية الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية، الصادر في نونبر 2007
- قراءة المؤلف النقدي، عبد السلام ناس عبد الكريم، مطبعة آنفو – برانت/ 2009
- جميل حمداوي، من مستجدات التربية الحديثة و المعاصرة، سلسلة شرفات، 2009
- دليل الناقد الأدبي، ميجان الرويلي و سعد البازعي، المركز الثقافي العربي، ط2/ 2002.

المسرح المدرسي علاج فعال لظاهرة العنف

نديم صالح

يعتبر المسرح المدرسي واحدا من الأنشطة التعليمية الهادفة التي من الواجب أن تستغلها المدرسة خاصة في طورها الابتدائي والإعدادي، وذلك من أجل توجيه اللعب نحو منحى يغني المنظومة التربوية قصد الاستفادة منه كنشاط يبني كيان الطفل معرفيا، حسيا حركيا ووجدانيا. فاللعب عند الأطفال ضرورة فسيولوجية وغريزة طبيعية يعد انحرافها بداية لانحراف في الشخصية المستقبلية للطفل. وبما أن المسرح لديه من الإمكانات ما يمكن استخدامه في تأطير ألعاب الأطفال بحيث يستفاد منها تربويا وتعليميا، فإنه يكتسي بذلك مكانة مهمة داخل المنظومات التربوية التي تحسن توظيفه. فما المسرح المدرسي، وما هي أهم أشكاله وكيف يمكن توظيفه في صقل ملكات المتعلمين و الحد من ظاهرة العنف المدرسي؟

1- المسرح المدرسي وأنواعه:

لم نجد تعريفا شافيا وكافيا للمسرح المدرسي، حيث إن التعاريف التي تم الوقوف عندها اختلفت في تحديد طبيعته و ركزت على عنصر من عناصره مهملة جوانب أخرى، فهناك من اعتبره نشاطا من الأنشطة المدرسية، ومنهم من جعله في خانة المقرر، بينما آخرون قصروا دوره على كونه وسيلة من الوسائل التعليمية. وقد انتبه لهذا، الكاتب حسني عبد المنعم حمد حينما عرفه قائلا: "وقد استفادت الكثير من بلدان العالم مثل بريطانيا وألمانيا وفرنسا من المسرح المدرسي باعتباره نشاطا يخدم خبرات الطفل ويثريها، فهناك من اعتبر المسرح من المقررات الدراسية، وليس نشاطا فقط. وخصص له الحصص المعروفة بحصص الدراما ومنهم من استخدمه

كوسيلة للتدريس، من خلال مسرحة المناهج وتدريسها بالمسرح".[100]
بل إن من المعرفين للمسرح المدرسي من ركز على سرد بعض أهدافه التربوية،التعليمية، التثقيفية والترفيهية. يقول بهذا الصدد د. مالك نعمة الغالي المالكي "المسرح المدرسي فرقة أو مسرح من الهواة تشرف عليها المدرسة أو مؤسسة تربوية هدفها التسلية على الطلبة وتثقيفهم وتدريبهم على فنون المسرح بأنفسهم وقد تتعدى أهداف الترويح والتسلية إلى آبائهم ومعارفهم"[101] .

وللمسرح المدرسي تقسيمات وتسميات متداولة لعل أبرزها:

أ- المسرح التعليمي: وهو وسيلة تعليمية لتقريب محتويات المناهج إلى التلميذ بطريقة مسرحية. أي ما يتداول تحت اسم "مسرحة الدروس". حيث يقوم التلاميذ بتمثيل مقاطع مسرحية منتقاة أو مكتوبة من طرف المدرس تسير ومحتوى الدرس. من خلالها يتم تركيز المعلومات وحفظها عن طريق أدائها في قوالب مسرحية.

ب- المسرح التربوي: نشاط تهدف المدرسة من خلاله إلى تحقيق مكاسب ثقافية واجتماعية من قبيل ترسيخ القيم الأخلاقية والوطنية والدينية... وغيرها مما يساعدها على أداء وظيفتها كمؤسسة للتنشئة الاجتماعية. هذا النشاط التربوي أوسع من نظيره التعليمي إذ أنه يتطلب نصوصا مسرحية بما تحمل الكلمة من معنى وكذا فضاء مناسبا لمزاولته، كما يحتاج إلى دربة وتمارين متكررة قبل عرضه.

ت- المسرح التلقائي: كما يدل عليه اسمه، فإنه نشاط لا يعتمد على نص مهيإ مسبقا، كما انه لا يحتاج لقاعة مجهزة أو جمهور، بل هو تمثيل لأدوار بطريقة تلقائية انطلاقا من وضعية تعليمية محددة يعبر

---

[100]- حسني عبد المنعم حمد. المسرح المدرسي ودوره التربوي. تقديم الدكتور مصطفى رجب. ص18. العلم والإيمان للنشر والتوزيع 2008

[101]-د. مالك نعمة الغالي المالكي، " أهمية المسرح المدرسي ومسرح الطفل وتداخلهما لتحقيق أهداف تربوية وغيابهما في المؤسسات التربوية"، دراسات تربوية العدد 11 تموز 2010

الطفل من خلالها عن ذاته بذاته. كما يقوم بعملية الإخراج بنفسه ويقتصر دور المدرس هنا على التوجيه والإرشاد وتجويد المواقف.

ث- مسرح العرائس: وللإشارة فالطفل يتفاعل أكثر مع هذا النوع لأنه يوظف أشخاصا خيالية تسبح بالطفل في عالم جديد مختلف عن واقعه، الشئ الذي يشد انتباهه. ففي هذا المسرح تنطق الحيوانات وتتحرك الجمادات وفق قصص أسطورية إيهامية. مسرح العرائس باعتماده على تحريك الدمى يتيح للطفل التعبير عن كل المواقف في جو تعليمي،ترفيهي وتربوي. كما أن الدور المزدوج للطفل الذي يحرك الدمية ويتقمص الدور المنوط بها ويعبر نيابة عنها يتطلب منه مجهودات مركبة.

ج- مسرح خيال الظل: يعتمد على تسليط الأشعة الضوئية على الاشخاص الذين يتحركون خلف ستار. الجمهور لا يشاهد سوى ظلالهم. ومن هنا جاءت التسمية.

2- توظيف المسرح المدرسي في صقل ملكات المتعلمين و الحد من ظاهرة العنف.

لن أفني سطور هذه المداخلة في تعريف العنف المدرسي ورصد مظاهره وأسبابه, كما أني لن أنشغل بالبحث الأكاديمي الموسع في المسرح ومختلف مدارسه، فكل هذا غصت به المواقع المتخصصة والكتب والمجلات التي يدخل في صميم اهتماماتها. سأركز انطلاقا من تجربتي المتواضعة في مسرح الطفل على مميزاته ومتطلباته وكذا على أهميته في مكافحة العنف خاصة في الفضاء المدرسي.

أ- المسرح المدرسي إشباع للرغبات المتعددة:

لا يجادل اثنان في كون المسرح أبا الفنون، ففيه يجد التلميذ خاصة والطفل عامة ذاته، ومن خلاله يكتشف مواهبه ويتقاسم أحاسيسه مع غيره. فالموهوب بالفن التشكيلي والأعمال اليدوية يجد ضالته في إعداد السينوغرافيا (الديكور)، والموسيقي ينكب على عزف واختيار المؤثرات الصوتية، أما المولع بالبحث في الحقيقة والمجاز فيكتب

النص ليعطيه لصاحب الإلقاء والخطابة والتأثير الذي يقرؤه ويحدد إيقاعه ونبراته. أما صاحب الرشاقة الجسمية والمهووس بالحركة فإنه يتقمص الدور مسترشدا بتوجيهات من يتقن الإدارة والإخراج. دون أن ننسى التقني فله الصوت والإضاءة والتوثيق وغير هذا كثير... فالمسرح من هذا المنظور تصغير للحياة واستعداد للعب أدوار مهمة ومتكاملة داخل المجتمع.

العنف من جهته ليس سوى انفجار لمواهب مكبوتة لم تجد القنوات الشرعية لتصريفها وإظهارها. فالتلميذ الذي ينقر على الطاولة لم يجد آلة للعزف، والذي يحدث الضجيج داخل الفصل ربما لم يجد من يستمع إليه ويقدر رأيه، أما الذي يفضل التهريج فإنه لم يصعد يوما على ركح، وقس على هذا كل السلوكات الطائشة التي لو تم توفير فرص لتأطيرها لصارت خزانات للبذل والعطاء والإنتاج. إن العنف الذي نراه في مؤسساتنا ليس إلا ردود أفعال لعنف قبلي سابق، قصديا كان أو عرضيا، ضمنيا أو صريحا، فرديا او جماعيا.

ب- المسرح المدرسي وسيط أساسي بين النظري والتطبيقي:

إن إعادة الثقة للتلميذ فيما يكتسب من معارف ومهارات لن تتأتى إلا بربطها بالواقع المعاش، أي إخراجها من الجانب التنظيري إلى الواقع التجريبي، النتيجة ستكون إدراك التلميذ للعلاقة بين ما يدرس وبين ما يعيش، ومن ثمة سيكون مردوده كبيرا على نفسه أولا وعلى مجتمعه ثانيا. إن الخطأ الكبير الذي نرتكبه بقصد أو بدون قصد ضد أجيالنا –وهو ضرب من العنف- يتجلى في أننا نحشو عقولهم بالغث والسمين، بل أكثر من هذا نضيع أعمارهم في حفظ وترديد ما قد لا ينفعهم في حياتهم على الإطلاق. فالمثقف عندنا من قرأ كثيرا وحفظ كثيرا رغم كونه لا يتقن شيئا. أما في المجتمعات التي تحترم نفسها، فالمثقف من يصلح عطب سيارته ويعيد الإنارة لبيته ويتمثل قيم مجتمعه في سلوكه.. المسرح المدرسي إذن هو المختبر لما تم اكتسابه، إنه وسيط أساسي بين المدرسة والمجتمع الواقعي وهنا تكمن

أهميته في معالجة كل أشكال الانفلات والتسيب. "نعم إن كل ما يحدث على المسرح يجب أن يكون مقنعا للممثل نفسه ولزملائه وللجمهور. يجب أن نؤمن بأن كل ما يعانيه الممثل على خشبة المسرح من انفعالات ومشاعر يمكن أن يتحقق نظيره في الحياة الواقعية".[102]

ت- المسرح المدرسي يقوي التواصل والعمل الجماعي التفاعلي:

ما يحرجنا أمام المنظومات التعليمية الأجنبية هو استمرارنا في اعتبار المسرح المدرسي مجرد نشاط مواز للمواد المعروفة بالأساسية، وهذا خطأ قلما ننتبه إليه لجهلنا المركب بالأدوار التي يقدمها. فهو أحسن وسيلة لتعليم وتعلم اللغة. فنتيجة لكونه محاكاة للحياة الواقعية فإن المسرح المدرسي يوفر للطفل فرص لعب الأدوار والتعرف على وضعيات تساعده مستقبلا على الاندماج في وسطه مع إمكانية تطوير كفاءاته العقلية، الحسية الوجدانية والمهاراتية. إن المسرح يعلم طلاقة اللسان ومطابقة ما يقال لما يختلج بالجنان، عكس الدروس اللغوية الرتيبة التي غالبا ما تهمل وظائف اللغة بتركيزها على الشكل، وبالتالي تفرغها من حمولتها الفكرية القيمية ومن وظيفتها التواصلية. يقول الدكتور نوري جعفر:" لا شك ان اكتساب الطفل للغة هو الشرط الأول والأهم في تطوره العقلي وفي نشوء وظائفه العقلية، ذلك لأن تفاعله مع البيئة المحيطة الطبيعية والاجتماعية يحصل بالدرجة الأولى والأهم عن طريق اللغة وليس فقط عن طريق الاحتكاك المباشر بالأشياء المادية كما هو الحال عند الحيوان"[103]. فإذا كان لاكتساب اللغة كل هذه الأهمية فللمسرح المدرسي الفضل الكبير في تحقيقها. وما يقال عن اللغات الأم ينطبق على تعلم اللغات الاجنبية، القليل من تلامذتنا من يتكلمها أويكتب بها، أين الخلل؟ إنه كامن في الطريقة التي تقدم بها هذه اللغات، لقد بالغت

[102]- محمد فرحات عمر. فن المسرح. المكتبة الثقافية العدد 268 ص 72

[103]- د. نوري جعفر، اللغة والفكر، ص 69 مطبعة مكتبة التو مي - الرباط (المغرب)، 1972م.

في الدرس اللساني النحوي وأغفلت جانب التكلم والتواصل والحوار، أضف إلى ذلك أن التلميذ لا يحس بجدوى تكلم هذه اللغات، بمعنى انه لا يستعملها في حياته اليومية، والغريب أنه قد يكون ممن يكتبها ويضبط قواعدها. إنها مفارقة عجيبة يجب الانتباه إليها. ففي تقديري المتواضع وانطلاقا من تجربتي في القسم على المدرس أن يخلق وضعيات للتحاور يحث من خلالها متعلميه على تقمص الأدوار وحل المشكلات، كما يجب عليه عدم إغفال الأنشطة المسرحية لما لها من دور مهم في اكتساب هذه اللغات والتعبير عن الواقع المعيش.

قد يقول قائل بأن المشكل هو المقررات الدراسية، نرد عليه بالتأكيد لا بالنفي، لكن للأستاذ حق التصرف في المادة المقدمة وفي الطريقة المستعملة إذا رأى أنه سيحقق نفس الهدف بأقل جهد من التلميذ وفي زمن معقول. إن مبرر المقرر أصبح متجاوزا في ظل الحراك الذي يعرفه مجتمعنا خاصة والمجتمع العالمي عامة، وعلى كل عاقل أن يعي بأن المقرر ليس إلا اقتراحا أو إطارا مرجعيا موجها للعمل يوحد الأهداف بين المتعلمين. وقد آن الأوان للتصرف الإيجابي فيه ونقده وخلق البدائل ومراسلة الجهات وتتبع المتغيرات التي يعيشها الكون. وليحقق المسرح المدرسي هذه الغاية اللغوية من المفروض عليه أن يلتزم بلغة تدريسية، ، فلا يعقل إذن اللجوء إلى العامية كلغة مسرحية بديلة للغات التدريس المعتمدة لأن في هذا تناقض صريح وصارخ مع الخطوط العريضة للمنهاج التربوي.

إنه يفتح أيضا أبوبا للتواصل بين المربي وتلامذته، وبالتالي ترتفع نسبة الثقة المتبادلة بينهم، فإذا سألنا تلميذا لماذا لا يدرس جيدا مكونا من المكونات، ستكون إجابته بأنه لا يحب تلك المادة. وهذا الجواب هو المدخل الأساسي للإصلاح. لا يحبها: لماذا؟ قد لا تلبي رغباته، قد تبدو له من غير جدوى، قد يجد صعوبات في فك شفرتها... لكن أيضا وللأسف قد لا يحب أستاذ هذه المادة. من هنا علينا الانتباه إلى هذه النقطة، إن أول شيء يمكن فعله هو خلق جو من التواصل بين الأستاذ

ومتعلميه، مناقشة هومهم ومشاكلهم، التقرب إليهم ومعرفة واقع مجتمعهم الصغير... كل هذا وغيره يبني صرحا للثقة المتبادلة ويجعل التلميذ يحس بأن الأستاذ يجري وراء مصالحهم وبالتالي يساعدونه بكل أريحية على تحقيق الأهداف المتعاقد من أجلها ويكونون طرفا مشاركا في الحل لا مجرد قالب للحشو والملء. "والعمل المسرحي في المدرسة الابتدائية نموذج لمجتمع مصغر ففيه التجمع والولاء للجماعة ويضمهم مكان واحد هو المسرح وجميعهم يعملون لهدف محدد، وإذا ما وجه هذا الهدف توجيها تربويا أمكن استخدام المسرح استخداما سليما في العملية التربوية".[104]

ث- المسرح المدرسي تربية على الاختيار:

المسرح المدرسي يبني شخصية التلميذ وبالتالي ينبغي إشراك هذا الأخير في اختيار الموضوع عن طريق القيام بعمل مجموعات يقترح من خلالها التلاميذ مواضيعهم المفضلة القابلة للتشخيص. ففي هذه البيداغوجيا تربية على الاختيار ونبذ لكل اشكال العنف التي يمكن أن يحدثها فرض موضوع جاهز. ثم إن إشراك التلميذ في الاختيار غالبا ما يأتي بأفكار مبدعة لا تخطر للمدرس على بال، بل الأكثر من هذا أن التلاميذ يبوحون بمشاكلهم واهتماماتهم وينخرطون بطواعية في العمل. وكما يتم اختيار الموضوع بحرية يجب أيضا اختيار الدور بحرية لسبب بسيط وهو ان التلميذ يميل دائما إلى تقمص الدور الذي يحب أن يقوم به في المستقبل. وفي هذا فرصة للمدرس للتعرف على ميولات تلاميذه وتزكيتها. كما أن من واجب المدرس أن يعود تلاميذه على التمييز بين شخصهم والدور المنوط بهم، فدور الأحمق مثلا لا يعني ان الشخص أحمق. وكنتيجة لهذا التمييز يمكن تفادي استهزاء التلاميذ بعضهم ببعض خصوصا إذا ما أقبل تلميذ ما على القيام بدور غير مألوف كأن يقوم ذكر بدور أنثى أو العكس. إن

[104]- محمد فرحات عمر. فن المسرح. المكتبة الثقافية العدد 268 ص54. 15 يوليوز 1971.

المسرح المدرسي دعامة أساسية لبناء الشخصية لكن عدم الانتباه لبعض التفاصيل قد يجعله فأسا يهدم كيان الطفل ماديا ومعنويا.

ج- المسرح المدرسي ورشات تكوين:

القيام بورشات في الكتابة الدرامية والسينوغرافيا والإنارة والتصوير وإعداد الممثل... لا يقل أهمية عما سبق ذكره لأن فيه تقريب التلميذ إلى أبجديات المسرح الاحترافي. لكن يراعى هنا مبدأ التدريج، فالتلاميذ يتعودون يوما بعد يوم على مهارة من المهارات، وعند ضبطها يتم تنبيههم إلى نقطة أخرى وهكذا. إن هذه الورشات ستغير التمثلات الخاطئة التي كونها التلاميذ عن المسرح معتمدين خاصة على وسائل الإعلام التي تقدمه في أغلب الأحيان كمادة تهريجية مستهلكة. المسرح التربوي إذن أدب يخضع لمقومات مضبوطة يتم تقريبها للتلميذ بدءا بالبسيط نحو المعقد. "فالمسرح المدرسي يمكن الطفل من حفظ كم من المعلومات وممارسة كم من الخبرات التي تنمي شخصيته، وتزيد فهمه للحياة حوله وللمجتمع الذي يعيش فيه، كما يساعده على الاندماج في حياة الجماعة والنهوض بواجبه الفردي والاجتماعي".[105]

ح- المسرح المدرسي تعزيز للقيم الفضلى:

الحفاظ على قيم المجتمع وأخلاقياته من أولى أهداف المسرح المدرسي، سواء تحدثنا هنا عن المجتمع الصغير للتلميذ او المجتمع الكبير الذي نقصد به الوطن والأمة. فما يقدم كرسائل داخل المسرحية لا يمكن أن يكون إلا تربويا وملائما لسن التلاميذ المستفيدين ولاهتماماتهم آخذا الآخر أي الجمهور وقيمه وأخلاقياته بعين الاعتبار. و"إن دعوى الفن للفن إذا كان لها ما يبررها في أي فن من الفنون فإنها ليست بذات موضوع بالنسبة للفن المسرحي الذي يقوم أساسا على مواجهة النظارة والذي يقاس فيه النجاح والإخفاق بمبلغ

[105]-نفس المرجع ص33

رضى الجمهور ومدى تعاطفه مع الممثل، والذي يلعب فيه الجمهور دورا من شأنه أن يحقق عملة التكامل الفني"[106].

إن ما يمكن ملاحظته دون كبير جهد هو أن التلاميذ يتجاوبون مع كل عمل مسرحي داخل مؤسساتهم، كيف لا وهو النشاط الفريد الذي يخاطب كل الذكاءات ومختلف الأعمار ويزرع بين الأفراد أواصر التفاهم والعمل الجدي المتكامل، إنه نبذ للفردانية ودعوة لتأصيل العمل الجماعي بما يحمل المصطلح من ترسيخ لقيم التعاون والمشاركة و التضامن واحترام الرأي الآخر والمبادرة الفعالة والنقد البناء... وفي نفس الوقت نبذ للإقصاء والعنصرية وفرض الرأي الشخصي والاتكالية... وكل هذا فيه علاج لشتى أنواع العنف.

المسرح المدرسي لا يقتصر دوره على ما سبق تعداده، بل له أدوار أخرى تهم المستوى الجسدي الحركي، المستوى التربوي التعليمي،المستوى القيمي الخلقي و المستوى العلاجي. ولكي يؤدي هذه الأدوار الطلائعية يجب عليه أن يأخذ بعين الاعتبار الشروط الآتية شكلا ومضمونا:

أ- مراعاة المرحلة العمرية للتلميذ وخصوصيات نموه.

ب- اقتراح أو كتابة نصوص مسرحية بسيطة تعتمد وحدة المكان والزمن والحدث.

ت- اعتماد عنصر إشراك التلميذ في كل المراحل وتربيته على العمل في نطاق جماعي.

ث- أخذ الوقت الكافي في كل محطة:اختيار الموضوع، كتابة النص، توزيع الأدوار، التشخيص، الديكور...

ج- إعداد الممثل وذلك بتقوية أدائه والرفع من معنوياته وعلاجه من النقائص التي تعتريه كالخجل وانخفاض الصوت وثقل الحركة... مع اللجوء إلى عنصر التعزيز وخلق المنافسة وغيرهما.

[106]- نفس المرجع ص.23.

ح- اعتماد لغة تدريسية أو المزج بين عدة لغات تدريسية معتمدة تخدم كفايات تدريس اللغات.

خ- تنويع النصوص وجعل التلميذ ينفتح على غنى التجارب المسرحية و تنوعها: كوميديا، ترجيديا، دراما...

نختم بالقول أن العنف بالوسط المدرسي ناتج بالأساس عن الضغوط التي يتعرض لها التلميذ مهما كانت الجهة المسببة لها. ومنه وجب الاهتمام بالجانب النفسي للتلميذ عن طريق المتابعة له داخل المدرسة وخارجها وملء أوقات فراغه بأنشطة هادفة تخفف من نوباته وأزماته مع القيام بجلسات استماع وإرشاد وتوعية الآباء والأولياء بالمواقف التي تشكل ضغوطا على أبنائهم. ويبقى المسرح نشاطا من بين أنشطة أخرى كفيلة بامتصاص جزء مهم من مظاهر العنف المدرسي، لكن يجب الاعتراف بافتقار مؤسساتنا لقاعات عرض ملائمة ولبعض التجهيزات الضرورية. الشئ الذي يستدعي تدخلا عاجلا من طرف الوزارة الوصية على القطاع بمعية مختلف شركائها.

المراجع:

- ✓ محمد فرحات عمر ، فن المسرح، المكتبة الثقافية العدد268، 15 يوليوز 1971.
- ✓ د.نوري جعفر، اللغة والفكر، مطبعة مكتبة التو مي، الرباط (المغرب)، 1972م.
- ✓ حسني عبد المنعم حمد. المسرح المدرسي ودوره التربوي، تقديم الدكتور مصطفى رجب، العلم والإيمان للنشر والتوزيع 2008.
- ✓ د.مالك نعمة الغالي المالكي، "أهمية المسرح المدرسي ومسرح الطفل وتداخلهما لتحقيق أهداف تربوية وغيابهما .في المؤسسات التربوية"، دراسات تربوية، العدد 11، تموز 2010.

فاعلية الذات وجودة الأداء المهني لدى مربي مراكز حماية الطفولة

د. كوثر الشرادي

مقدمة:

إن مهنة المربي المتخصص في مجال حماية الطفولة تعتبر من المهن الصعبة في المجال الاجتماعي النفسي التربوي، فهو يعتبر القلب النابض لهذا القطاع، حيث يقوم بتفعيل البرامج المسطرة ويتعامل مع فئة خاصة من الأطفال الذين يعتبرون في خلاف مع القانون ويحتاجون إلى رعاية نفسية واجتماعية من نوع خاص. الشيء الذي لا يمكن لأي أحد القيام به إلا متخصص في هذا المجال، الأمر الذي يدعونا للتساؤل عن مؤهلات هذا الشخص العلمية والعملية ومدى قدرته على تحقيق الأهداف المنوطة والموكلة إليه، خاصة وأنها تتنوع بين ما هو تربوي وتقني وتنشيطي، وأيضا التساؤل عن مدى فاعلية أداءه الذي يتجلى في إعادة إدماج الأحداث الجانحين في المجتمع، في ظل الظروف الراهنة بمراكز حماية الطفولة، التي مازالت تعاني من غياب التجهيزات الأساسية وسوء البنية التحتية، وأيضا غموض دور المربي في مختلف القوانين المنظمة للقطاع ولا ننسى الظروف الشخصية التي يمكن أن لا تساعده على أداء دوره كما يجب.

-فما هي مهام المربي داخل مراكز حماية الطفولة؟

-ما هي الخلفية النظرية للفاعلية الذاتية؟

-وما هي أهم العوامل التي تؤثر على فاعلية الذات وجودة الأداء المهني لمربي مراكز حماية الطفولة؟

I-المربي المتخصص بمراكز حماية الطفولة:

1.تعريف كلمة مربي:

المربي لغة: ربا ربوا وربوا الولد: نشأ، ويقال أيضا: "ربيْت وربِيت رباءً وربيًا" أي نشأتُ. ربّى تربية وتربّى الولد: غذّاه وجعله يربو، هذبه.[107] والمربي اسم فاعل من الفعل ربّى، أي من يقوم بالتربية.

المربي اصطلاحا: هو الشخص الذي يضطلع بمهمة التربية داخل المركز وله مؤهلات وقدرات تسهل عملية تدخلاته نتيجة لدوره الاجتماعي واستعداداته الذاتية ومؤهلاته التربوية والبيداغوجية، فهو ذلك الشخص الذي يهتم بالأطفال، ويشغل وقتهم وينشطهم ويساعدهم على أن يفرضوا مكانتهم، والذي يمكنهم من بناء الأنا وانشراحها كما يساعدهم على خلق علاقات اجتماعية... .[108]

إجرائيا: هو موظف تابع لوزارة الشباب والرياضة مصلحة حماية الطفولة، مكلف بعدة مهام تربوية، تقنية وتنشيطية، الهدف منها إعادة إدماج الأحداث في المجتمع.

2.مركز حماية الطفولة:

مركز حماية الطفولة مؤسسة تابعة لكتابة الدولة المكلفة بالشباب تقوم باستقبال الأحداث المتخذة في حقهم التدابير القضائية قصد دراسة شخصيتهم والتعرف على أوساطهم واقتراح التوجيه المناسب لهم بغية

---

[107] المنجد في اللغة والإعلام (2008) . دار المشرق بيروت الطبعة 43، الصفحة: 247.

[108] P.Barrau(1972):«L'Educateur d'enfant et d'adolescents »,Collection Bourrelier.P: 11

تقويم سلوكهم وتكوينهم تكوينا مهنيا يؤهلهم بالتدريج للاندماج من جديد في المجتمع.[109]

3.دور المربى داخل مراكز حماية الطفولة:

تتحدد مسؤولية المربي بمؤسسات حماية الطفولة كباقي الوظائف العمومية حسب الشروط المحددة في الفصل 2 من ظهير 24 فبراير 1958 للقانون الأساسي العام للوظيفة العمومية، إلا أن الشرح الإجرائي لمسؤوليات المربي في تحديد حقوقه وواجباته والتزاماته إزاء عمله مع الأحداث مازال غامضا بسبب غياب النصوص التنظيمية التي تحدد اختصاصاته، إلا أن طبيعة انتمائه إلى إدارة عمومية فإنها تخضعه لسلطة وزارة الشباب والرياضة وكذا لسلطة قاضي الأحداث.[110]

وبحسب تصور وزارة الشباب والرياضة فإن مسؤولية المربي تتجلى في:

-المساهمة في وضع وإنجاز برامج تربوية خاصة بالأحداث.

-تدوين الملاحظات حول مختلف أنشطة الأحداث اليومية خلال المراحل التي يقضونها بالمؤسسة.

-إجراء المراقبة خلال الحياة اليومية، وخلال الفترة الليلية.

-ملء الوثائق الخاصة بالحدث طبقا للمنهجية التقنية الخاصة بالعمل بمؤسسات حماية الطفولة.

---

[109] وزارة الشباب والرياضة الكتابة العامة لمديرية الشباب والطفولة والشؤون النسوية قسم الطفولة (2005): "مشروع مؤسسة حماية الطفولة تمارة"، الصفحة: 5.

[110] قاسمي ادريس والمير خالد (1990):"حقوق الموظف وواجباته"،سلسلة التكوين الإداري، مطبعة النجاح الجديدة.

-اتخاذ التدابير المستعجلة في حالة وقوع حادث أو فرار.[111]

فمهام المربي داخل المركز يمكن تصنيفها فيما يلي :

تقويم وإعادة تربية الحدث:

بمعنى أنه على المربي تقبل الحدث، وأن يتعرف عليه حق المعرفة، ويستطيع أن يفعل ذلك عن طريق استخدام الاختبارات والمقابلات المقننة وبدراسة الحالة. وفي هذا الإطار يرى جان شازال أن هناك ثلاث عمليات في أساليب التقويم العلاجي للحدث:

-عملية علاجية: باستعمال العلاجات الطبية والنفسية قصد تحسين سلوك الحدث (العلاج النفسي الفردي والجماعي).

-عملية التأهيل المهني: وهو الوصول بالحدث إلى كسب مستوى مهني ييسر له فيما بعد كسب عيشه.

-عملية تربوية هادفة: تسعى إلى أن يتوافق الحدث مع نفسه ومع الغير كما تسعى إلى أن ينضبط وأن يصل إلى استقلاله الذاتي ويتحكم في نفسه وأن ينسجم مع المجتمع.

وفيما يخص إعادة التربية فإن جان شازال[112] حدد مهام المربي فيما يلي:

❖ تفكيك التكيف الماضي للحدث المنحرف Le déconditionnement: أي عزل الحدث عن وسطه الأصلي إذا كان هذا الأخير ضارا بشخصيته ومفسدا له وعامل من عوامل انحرافه.

---

[111] مذكرة تتعلق بسير النشاط التقني والتربوي بمؤسسات حماية الطفولة عدد 159 بتاريخ 20 ربيع الأول 1403 موافق 83/1/5.

[112] شازال جان (1983): "الطفولة الجانحة"، سلسلة زدني علما، بيروت: منشورات عويدات ,الطبعة 3.

❖ تحديد التكيف La reconditionnement: والذي يرمي إلى غايتين أساسيتين:

- تمكين الحدث من اكتساب ردود الفعل.
- الوصول بالحدث كذلك عبر تطورات الإشباع والتقمص السوسيونفسي إلى الانسجام مع جو الجماعة وأن يتقلب مع أسلوب حياتها.

❖العمل بواسطة الجماعة L'action par le groupe: بحيث أنه على المربي أن يتمكن من تحقيق التوافق الجيد للعناصر الأساسية للجماعة التي يشرف عليها وذلك لما لذاك من تأثيرات إيجابية على الأحداث تتجلى في:

- التحرر من التوترات والمشاكل العاطفية.
- الكشف عن ميولهم ونزعاتهم.
- اكتساب خصال اجتماعية كالتسامح.
- احترام آراء الغير والحوار مع المحيطين بهم.

❖الشخصنة أو تمييز الشخصية La personnalisation du sujet: بمعنى تمييز شخصية الحدث داخل الجماعة باعتبارها شخصية فتية وفي طور النضوج والتبلور، وذلك بمراعاة مجموعة من الحاجيات:

- الحاجة إلى الحب.
- الحاجة إلى الأمن.
- الحاجة إلى تثبيت الأنا.[113]

[113] أغوتان عزيز والمديني محمد (1999-2000): "المربي المختص وانحراف الأحداث بين التكوين والممارسة"، بحث لنيل دبلوم المعهد الملكي لتكوين الأطر، الصفحات: 85-61 بتصرف.

مهمة المربي كمرشد نفسي للحدث:

في إطار غياب طبيب نفسي بمراكز حماية الطفولة، فإن هذه العملية يقوم بها المربي عبر عدة جلسات إرشادية، من خلالها يشجع المربي الحدث ويحثه على التعبير عن أفكاره، وتتحقق نسبيا في هذه الجلسات كل إجراءات عملية الإرشاد مثل التنفيس الانفعالي، الاستبصار، نمو الشخصية، تعديل السلوك، اتخاذ القرارت وحل المشكلات.

ومن عوامل نجاح الجلسات الإرشادية نذكر:

-الاستعداد للمساعدة: أن يكون لدى المربي اتجاه موجب نحو الطفل وأن تتوفر لديه الرغبة في مساعدته.

-الألفة والتقبل: توفر الألفة والتفاهم التام بين المربي والحدث، وعلى المربي أن يتقبله بحالته التي هو عليها دون التأثر بالأحكام والآراء المسبقة، ودون النقد اللاذع واللوم حتى يتمكن من مساعدة الحدث على تقبل ذاته.

-المشاركة الانفعالية: إحساس المربي بمشاعر الحدث ومشاركته في انفعالاته وإدراكه لمشاعره وتفهمها وتقدير ظروفه.

-التركيز: تركيز الحديث أثناء الجلسة حول مشكلة الحدث وأفكاره ومشاعره الشخصية.

-الحكمة: تحلي المربي بالصبر والتروي والحكمة في القول والفعل باعتباره القدوة الحسنة للحدث خلال الجلسة.

-التلقائية: التعبير عن المشاعر الحقيقية دون تصنع.

-الإنصات وحسن الاستماع: حسن الإصغاء وتركيز الانتباه لكل أقوال وأفعال الحدث، ويكون تدخل المربي بقدر محدود عند الضرورة لمساعدته على الاسترسال في الحديث والتفريغ الانفعالي.

-البشاشة والثقة المتبادلة: ينبغي للمربي أن يكون بشوشا ودودا أثناء الجلسة الإرشادية مع الحدث، وتعتبر الثقة أمرا ضروريا ليشعر الحدث بالأمان على أسراره التي يفضي بها.

-مظهر المربي: أي أنه على المربي إظهار اهتمامه بالحدث خلال جلسته ونبرات صوته وتعبيرات وجهه، وأن يكون مظهره نظيفا بهندام محترم دون مغالاة أو إهمال.

-الزمان والمكان: تحديد مواعيد الجلسات بما يناسب ظروف الحدث ويلائم جدول مواعيد المربي، كما يجب أن تكون تلك الجلسات متقاربة وغير متباعدة وفي المكان المحبب للحدث وأن يجلس بشكل مريح وفي مواجهة المربي مباشرة.[114]

<u>مهمة المربي كموجه تربوي ومهني للحدث:</u>

وذلك من خلال مختلف الإجراءات التي يقوم بها المربي من الملاحظة والدراسة السلوكية للحدث وكذا القيام بكل الأبحاث الاجتماعية والاختبارات النفسية المهنية بغية التوجيه التربوي والمهني للحدث الذي يساهم في إكمال بناء الجدار الذي يقيه من الانحراف للمرة الثانية لأن تحليل سلوكه ودرجة إصلاحه تتحدد بجودة التكوين المهني والمدرسي له داخل المركز حيث تتم مساعدته وتقديم خدمات إليه في المجالات التوجيهية التالية:

-إلحاقه بمؤسسات التكوين المهني والصناعي.

-مساعدته على الحصول على عمل يضمن استقراره.

[114] زهران حامد (1980): "الإرشاد النفسي"، عالم الكتب، القاهرة، الصفحات: 284-287.

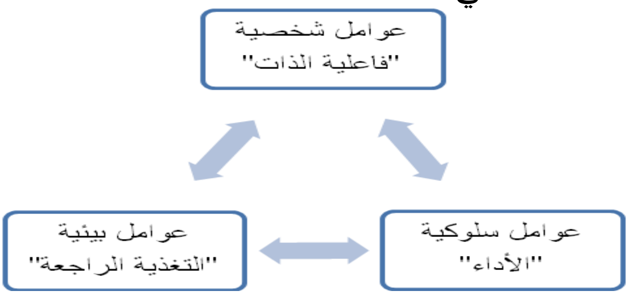
-مساعدته على إتمام دراسته أو إلحاقه بنظام التربية غير النظامية.[115]

لقد حاولنا من خلال المحور الأول من مقالنا هذا الكشف عن مهام المربي المنوطة به داخل مراكز حماية الطفولة والتي تستوجب عليه القيام بها بكيفية فعالة وذات فاعلية ذاتية تحقق الغايات المتوخاة من إدخال الأحداث داخل المراكز، فماذا نقصد إذن بالفاعلية الذاتية؟

II-الفاعلية الذاتية في ضوء نظرية باندورا

تعريف فاعلية الذات:

يقصد بفاعلية الذات أنها قناعات الفرد بقدرته الشخصية على القيام بسلوك معين الذي يوصله إلى نتائج محددة. فهي تعتبر من المكونات المهمة للنظرية المعرفية الاجتماعية ل "باندورا" والتي افترضت أن سلوك الفرد، البيئة والعوامل الاجتماعية تتداخل بدرجة كبيرة. فالسلوك الإنساني في ضوء نظرية باندورا يتحدد تبادليا بتفاعل ثلاث مؤثرات هي: العوامل الذاتية، العوامل السلوكية والعوامل البيئية وأطلق على هذه المؤثرات نموذج الحتمية التبادلية والتي يمكن توضيحها في الشكل التالي:



115 أتكرار نوال (2008-2009)، "البرامج التربوية داخل مراكز حماية الطفولة وظاهرة العود"، بحث لنيل دبلوم المعهد الملكي لتكوين الأطر، الصفحة: 44.

وانطلاقا من هذا النموذج فإن المتعلم يحتاج إلى عدد من العوامل المتفاعلة:

-عوامل شخصية: معتقدات الفرد حول قدراته واتجاهاته،

- عوامل سلوكية: مجموع الاستجابات الصادرة عن الفرد في موقف ما،

-عوامل بيئية: تشمل الأدوار التي يقوم بها من يتعاملون مع الطفل ومنهم الآباء، المعلمين والأقران.[116]

ويشير باندورا (1977) إلى عدم وجود أفضلية لأي من العوامل الثلاث المكونة لنموذج الحتمية التبادلية في إعطاء الناتج النهائي للسلوك، وأن كل عامل من العوامل يحتوي على متغيرات معرفية، ومن بين هذه المتغيرات التي تحدث قبل قيام الفرد بالسلوك ما يسمى "بالتوقعات أو الأحكام " سواء كانت هذه التوقعات أو الأحكام خاصة بإجراءات السلوك أو الناتج النهائي له، وهو ما سماه باندورا بفاعلية الذات وتعني أحكام الفرد وتوقعاته عن أدائه للسلوك في مواقف تتسم بالغموض، وتنعكس هذه التوقعات على اختيار الفرد للأنشطة المتضمنة في الأداء والمجهود المبذول ومواجهة المصاعب وإنجاز السلوك.

كما نجد أن باندورا قدم نظرية متكاملة لفاعلية الذات كنتاج لعشرين عاما من البحث السيكولوجي امتدت من (1977 حتى 1997)، وقد عبر عن فاعلية الذات بأنها قوة مهمة تفسر الدوافع الكامنة وراء أداء الأفراد في المجالات المختلفة، وإن إدراك الفاعلية الذاتية يسهم في فهم وتحديد أسباب المدى المتنوع من السلوك الفردي والمتضمنة في التغيرات وفي سلوك المثابرة الناتج عن حالات الأفراد المختلفة،

---

[116] أبو هاشم حسن محمد(2004)، " مؤشرات التحليل البعدي لبحوث فاعلية الذات في ضوء نظرية باندورا"، دراسة في منهجية البحث النفسي والتربوي، الصفحة: 35.

ومستويات ردود الأفعال للضغوط الانفعالية، ضبط الذات، المثابرة من أجل الإنجاز، نمو الاهتمامات في مجالات خاصة والاختيار المهني.

أبعاد فاعلية الذات:

يحدد باندورا ثلاثة أبعاد لفاعلية الذات مرتبطة بالأداء لدى الأفراد، ويرى أن معتقدات الفرد عن فاعلية ذاته تختلف تبعا لهذه الأبعاد:

أ-قدر الفاعلية: ويقصد به مستوى قوة دوافع الفرد للأداء في المجالات والمواقف المختلفة، ويختلف هذا المستوى تبعا لطبيعة أو صعوبة الموقف ويبدو قدر الفاعلية بصورة أوضح عندما تكون المهام مرتبة وفقا لمستوى الصعوبة والاختلافات بين الأفراد في توقعات الفاعلية، ويمكن تحديدها بالمهام البسيطة المتشابهة ومتوسطة الصعوبة ولكنها تتطلب مستوى أداء شاق في معظمها ومع ارتفاع مستوى فاعلية الذات لدى بعض الأفراد فإنهم لا يقبلون على مواقف التحدي، وقد يرجع السبب في ذلك إلى تدني مستوى الخبرة والمعلومات السابقة.[117]

ب- العمومية: ويشير هذا البعد حسب باندورا إلى انتقال فاعلية الذات من موقف ما إلى مواقف مشابهة، فالفرد يمكنه النجاح في أداء مهام مقارنة بنجاحه في أداء أعمال ومهام مشابهة.

ت-القوة أو الشدة: فالمعتقدات الضعيفة عن الفاعلية تجعل الفرد أكثر قابلية للتأثر بما يلاحظه (مثل ملاحظة فرد يفشل في أداء مهمة ما، أو يكون أداؤه ضعيفا فيها)، ولكن الأفراد مع قوة الاعتقاد بفاعلية ذواتهم يثابرون في مواجهة الأداء الضعيف، ولهذا فقد يحصل طالبان على درجات ضعيفة في مادة ما، أحدهما أكثر قدرة على مواجهة

---

[117] أبو هاشم السيد (1994)، " أثر التغذية الراجعة على فعالية الذات" ، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر، الصفحة: 48.

الموقف "فاعلية الذات لديه مرتفعة" والآخر أقل قدرة "فاعلية الذات لديه منخفضة".[118]

ويشير أيضا هذا البعد إلى عمق الإحساس بالفاعلية الذاتية، بمعنى قدرة أو شدة أو عمق اعتقاد أو إدراك الفرد أن بإمكانه أداء المهام أو الأنشطة موضوع القياس.

مصادر فاعلية الذات:

وفي هذا الصدد يقترح باندورا أربعة مصادر لفاعلية الذات وهي كالتالي:

أ-الإنجازات الأدائية: ويمثل المصدر الأكثر تأثيرا في فاعلية الذات لدى الفرد لأنه يعتمد أساسا على الخبرات التي يمتلكها الشخص، فالنجاح عادة يرفع توقعات الفاعلية بينما الإخفاق المتكرر يخفضها، والمظاهر السلبية للفاعلية مرتبطة بالإخفاق، وتأثير الإخفاق على الفاعلية الشخصية يعتمد جزئيا على الوقت والشكل الكلي للخبرات في حالة الإخفاق، وتعزيز فاعلية الذات يقود إلى التعميم في المواقف الأخرى وبخاصة في أداء الذين يشكون في ذاتهم من خلال العجز واللافاعلية الشخصية، والإنجازات الأدائية يمكن نقلها بعدة طرق من خلال النمذجة المشتركة حيث تعمل على تعزيز الإحساس بالفاعلية الذاتية لدى الفرد.[119]

ب-الخبرات البديلة: ويشير هذا المصدر إلى الخبرات غير المباشرة التي يمكن أن يحصل عليها الفرد، فرؤية أداء الآخرين للأنشطة والمهام الصعبة يمكن أن تنتج توقعات مرتفعة مع الملاحظة

---

[118] الشعراوي علاء (شتنبر 2000)، " فاعلية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية"، مجلة كلية التربية بالمنصورة، العدد 44، الصفحات: 287-325.

[119] A. Bandura (1977), « Self– Efficacy :Toward A unifying Theory of Behavioral Change », Psychological Review, 84, 2 ,P :195.

الجيدة أو المركزة والرغبة في التحسن والمثابرة مع المجهود ويطلق على هذا المصدر "التعلم بالنموذج وملاحظة الآخرين" فالأفراد الذين يلاحظون نماذج ناجحة يمكنهم استخدام هذه الملاحظات لتقدير فاعليتهم الخاصة.[120]

ت-الإقناع اللفظي: ويعني الحديث الذي يتعلق بخبرات معينة للآخرين والإقناع بها من قبل الفرد أو معلومات تأتي للفرد لفظيا عن طريق الآخرين فيما قد يكسبه نوعا من الترغيب في الأداء أو الفعل، ويؤثر على سلوك الشخص أثناء محاولاته لأداء المهمة.[121]

ث-الحالة النفسية والفسيولوجية: وتمثل المصدر الأخير للحكم على فاعلية الذات، ويشير إلى العوامل الداخلية التي تحدد للفرد ما إذا كان يستطيع تحقيق أهدافه أم لا، وذلك مع الأخذ بعين الاعتبار بعض العوامل الأخرى مثل القدرة المدركة للنموذج، الذات، صعوبة المهمة، المجهود الذي يحتاجه الفرد والمساعدات التي يمكن أن يحتاجها للأداء.[122]

ويشير باندورا (1977) إلى أن القلق عامل مؤثر في فاعلية الذات، والعلاقة بينهما عكسية، كما أن قوة الانفعال غالبا ما تخفض درجة الفاعلية الذاتية.

وبعدما قد حددنا تعريفا يشمل العوامل المؤثرة والأبعاد والمصادر الأساسية لفاعلية الذات عامة بحسب نظرية باندورا، سنقوم خلال

[120] A.Bandura (1982),« Self Mechanism in Human Agency»,American Psychologist, 37,2,P:122-147.

[121] A.Bandura (1977), « Self- Efficacy :Toward A unifying Theory of Behavioral Change », Psychological Review, 84,2 ,P:200.

[122] A.Bandura (1977),« Self- Efficacy:The exercise of control »,W.H.Freeman, New-York, P:200

المحور الأخير من هذا المقال برصد لأهم العوامل التي لها تأثير كبير ومباشر على فاعلية الذات لدى مربي مراكز حماية الطفولة.

III-العوامل المؤثرة على فاعلية الذات لدى المربى داخل مراكز حماية الطفولة:

من خلال تجربتنا داخل مراكز حماية الطفولة بالمغرب لا حظنا أن الفاعلية الذاتية للمربين والمربيات تتأثر بمجموعة من العوامل يمكن تصنيفها على الشكل التالي:

1- ظروف الاشتغال داخل المركز: فعدم توفر الوسائل المناسبة للقيام بالعمل التنشيطي التربوي ونقص التجهيزات وفضاء المركز الغير الملائم، كل ذلك يؤثر سلبا على فاعلية أداء المربي تجاه الأحداث.

2- التكوين: فأغلب المربين يعلقون على التكوين الذي تلقوه بالمعهد بأنه بعيد عن الواقع ولا يستفيدون منه في ممارستهم المهنية، وكذلك الأمر بالنسبة للدورات التكوينية لاستكمال الخبرة فيقولون كلهم بأن الاستفادة منها ذاتية فقط حيث لا يمكن تطبيق تلك المعارف في ظل الظروف الراهنة بمراكز حماية الطفولة من ارتفاع عدد النزلاء والنزيلات مقابل عدد الأطر.

3- المهارات الشخصية والخبرات العملية: إن كل مربي يعكس شخصيته في تعامله مع الأحداث تبعا لميولاته وتوجهاته الخاصة، المتدين يحدثهم بالدين والرياضي يؤطرهم بالرياضة والمرح بطبعه يمازحهم...، بالإضافة إلى ذلك فللخبرة العملية تأثير كبير على فاعلية الذات لدى المربي، فالمتمرس خلال سنوات طويلة بالعمل ليس كحديث العهد.

4- نظام العمل وطبيعة التحفيزات: حيث أن جل المربين يشتكون من نظام المناوبة الذي يأتي على حساب حياتهم الشخصية ووقتهم مع أسرهم، بالإضافة إلى غياب التعويض عن الليل، كما يشتكي أغلبهم من عدم الشفافية في مبارايات الكفاءة المهنية مما يشعرهم بالظلم

والإجحاف خصوصا من تجاوزا 20 سنة بالقطاع. فرغم هذه الظروف فإن المربين يناضلون ويحاولون العطاء، فما بالك لو تحسنت وضعيتهم أكثر وتم إنصافهم وتعديل هذه الظروف.

5- الظروف الشخصية للمربين: ويتبين لنا تأثير هذا العامل أكثر لدى المربيات حيث أن أبناءهن في أمس الحاجة إلى وجودهن خصوصا وأنهن يغبن 3 أيام متتالية، مما يجعل المربية الأم قلقة ومتوترة الأعصاب طوال فترة تواجدها في المركز مما قد يؤثر على فاعلية أداءها سلبا، بينما نجد المربيات العازبات والمربين المستقرين أسريا يعملون براحة أكثر مما ينعكس إيجابا على فاعلية أداءهم.

خاتمة:

يعتبر موضوع حماية الطفولة من المواضيع التي يتجنب أصحاب القرار من سياسيين ومسؤولين وحتى الباحثين الخوض فيها، لما يحيط بها من صعوبات وخروقات في كثير من الأحيان فكل الدراسات بهذا المجال تتوجه نحو الحدث وأسباب تعاطيه للانحراف ومحاولة إدماجه في المجتمع، دون الأخذ بعين الاعتبار أهم عنصر في عملية الإدماج هذه، ألا وهو المربي المتخصص بقطاع حماية الطفولة، ذلك الشخص الذي يلازم الحدث 24 ساعة ويهتم بنظافته وأكله وصحته ويتابعه مهنيا ودراسيا ومسؤول عن إدماجه اجتماعيا، وتوجيهه ومتابعته نفسيا في ظل مجموعة من الإكراهات التي تفرضها طبيعة العمل داخل المركز خاصة، والنظام المسير للقطاع عامة. ونحن في ختام هذا المقال سنحاول تقديم بعض التوصيات والاقتراحات التي قدمها

المربون والتي يرون أنها كفيلة بتغيير الوضع الراهن إلى الأحسن وهي كالتالي:

1- تكليف كل مربي ب10 أحداث على الأكثر.
2- تحسين جودة التكوين المستمر.

3- خلق مراكز متخصصة لحماية الطفولة وفق الشروط الدولية المعمول بها لتراعي تنوع الأحداث (وضعية صعبة/ جانحين).

4- تعيين عدد أكبر من الأطر.

5- تكثيف الدوريات التفتيشية المفاجئة للتعرف على الواقع بمراكز حماية الطفولة.

6- تجهيز المراكز بالوسائل اللازمة لتفعيل العمل التنشيطي التربوي.

7- تحديد مهام المربي بشكل واضح.

8- توحيد منهجية العمل لتجنب الذاتية والارتجالية في التعامل مع الأحداث.

9- تكليف كل مربي بحالات معينة من الأحداث بمعنى التخصص في التعامل مع الجنح لخلق مقاربات علاجية فاعلة.

المصادر و المراجع:

1-المنجد في اللغة والإعلام (2008) . دار المشرق بيروت الطبعة 43، الصفحة: 247.

2-وزارة الشباب والرياضة الكتابة العامة لمديرية الشباب والطفولة والشؤون النسوية قسم الطفولة (2005): "مشروع مؤسسة حماية الطفولة تمارة"، الصفحة: 5.

3-وزارة الشباب والرياضة الكتابة العامة مديرية الشباب والطفولة والشؤون النسوية قسم الطفولة (2007):"مؤسسات حماية الطفولة مسار في خدمة الطفولة"، الصفحات: 4-11- 25.

4-قاسمي ادريس والمير خالد (1990): "حقوق الموظف وواجباته"، سلسلة التكوين الإداري، مطبعة النجاح الجديدة.

5-مذكرة تتعلق بسير النشاط التقني والتربوي بمؤسسات حماية الطفولة عدد 159 بتاريخ 20 ربيع الأول 1403 موافق 83/1/5.

6-شازال جان (1983): "الطفولة الجانحة"، سلسلة زدني علما، بيروت: منشورات عويدات ,الطبعة 3.

7-أغوتان عزيز والمديني محمد (1999-2000): "المربي المختص وانحراف الأحداث بين التكوين والممارسة"، بحث لنيل دبلوم المعهد الملكي لتكوين الأطر، الصفحات: 85-61 بتصرف.

8-زهران حامد (1980): "الإرشاد النفسي"، عالم الكتب، القاهرة، الصفحات: 284-287.

9-أتكرار نوال (2008-2009)، "البرامج التربوية داخل مراكز حماية الطفولة وظاهرة العود"، بحث لنيل دبلوم المعهد الملكي لتكوين الأطر، الصفحة: 44.

10-أبو هاشم حسن محمد(2004)،" مؤشرات التحليل البعدي لبحوث فاعلية الذات في ضوء نظرية باندورا"، دراسة في منهجية البحث النفسي والتربوي، الصفحة: 35.

11-أبو هاشم السيد (1994)، " أثر التغذية الراجعة على فعالية الذات" ، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر، الصفحة: 48.

12-الشعراوي علاء (شتنبر 2000)، " فاعلية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية"، مجلة كلية التربية بالمنصورة، العدد 44، الصفحات: 287-325.

13-A.Bandura (1977), « Self- Efficacy :Toward A unifying Theory of Behavioral Change », Psychological Review, 84, 2 ,P :195.

14-A.Bandura(1982),« Self Mechanism in Human Agency »,American Psychologist, 37,2, P :122-147.

15-A.Bandura(1977), «Self-Efficacy :The exercise of control », W.H.Freeman, New-York, P : 200

16-P.Barrau (1972):« L'Educateur d'enfant et d'adolescents », Collection Bourrelier. P : 11

سياسة النشر في مجلة كراسات تربوية المحكمة:

مجلة كراسات تربوية، الرشيدية، المملكة المغربية، مجلة محكمة تعنى بقضايا التربية والتكوين، تصدر عن هيئة خاصة مستقلة، تتكون من مجموعة من الباحثين في تخصصات متنوعة منها: علوم التربية والسوسيولوجيا والفلسفة وعلم النفس واللغة العربية والتاريخ والجغرافيا والعلوم الشرعية والقانونية والاقتصادية....

- ✓ تنشر المجلة الأعمال العلمية ذات الصلة بالمجال التربوي التعليمي، والتي لم يسبق نشرها أو تقديمها في جهة أخرى.
- ✓ تقبل المقالات التي تتوفر على المعايير والشروط العلمية البحثية المتعارف عليها.
- ✓ تعبر الأعمال التي تنشرها المجلة عن آراء كاتبيها، ولا تعبر بالضرورة عن رأي طاقم مجلة كراسات تربوية.
- ✓ يفضل وضع الهوامش والمراجع في نهاية الموضوعات.
- ✓ تكون أولوية النشر للأعمال المقدمة حسب أهمية الموضوع، وأسلوب عرضه، وتاريخ التسلم، والالتزام بالتعديلات المطلوبة.
- ✓ تعرض الأعمال المقدمة للنشر في المجلة على أساتذة باحثين من ذوي الاختصاص، لبيان مدى موافقتها لشروط النشر المعمول

بها في المجلة، وصلاحيتها للنشر، ويتم إشعار الباحث بقبول البحث من عدمه أو تعديله وفقا لتقارير لجنة التحرير.

- ✓ لا تعاد الدراسات المقدمة للنشر في المجلة إلى أصحابها، سواء قبلت للنشر أم لم تقبل، كما تحتفظ المجلة بحقها في عدم نشر أي دراسة، دون إبداء الأسباب، وتعد قراراتها نهائية.
- ✓ تعتذر إدارة المجلة مسبقا عن نشر أي مواد تعبر عن تعصب أو انحياز أعمى لفئة أو دين أو مذهب أو تسيء إليهم أو تؤدي إلى إثارة الخلافات والفتن الطائفية والإقليمية، أو تسيء إلى الديانات والكتب السماوية والذات الإلهية أو تتضمن ألفاظا وصورا وعبارات منافية للآداب والأخلاق العامة، أو تتضمن أيا من أشكال التجريح والتهديد والعنف اللفظي.
- ✓ لا تلتزم إدارة مجلة كراسات تربوية بنشر كل ما يرد إليها، ويخضع توقيت ومكان النشر إلى اعتبارات فنية وتقنية خاصة بها.
- ✓ تقبل المقالات المكتوبة باللغة العربية وبصيغة word على ألا يتجاوز المقال 12 صفحة A4، وفق المواصفات التالية:

متن الكتابة: 16، justifier،simplified arabic

مصادر الإحالات أسفل كل صفحة: 12، justifier،arial

العناوين الرئيسية: 16، justifier،simplified arabic

العناوين الفرعية: 14، simplified arabic،justifier

- ✓ ترسل المقالات العلمية والأبحاث المراد نشرها في المجلة إلى البريد الاليكتروني الخاص بالمجلة التالي:

majala.korasat@gmail.com

- ✓ يحدد الباحث في أعلى المقال:

– عنوان المقال.

– معلوماته الشخصية: الاسم، التخصص، رقم الهاتف، بريده الإليكتروني.

– ملخص البحث: باللغة العربية(إلزامي)، والفرنسية أو الإنجليزية.

– الكلمات المفاتيح للمقال.

- ✓ إن ترتيب المقالات والأبحاث والدراسات في المجلة ليس له أي علاقة بمكانة أو مهنة أصحابها.
- ✓ تستعين المجلة في تدقيق البحث أو الدراسة المقدمة بمحكمين اثنين على الأقل من المتخصصين في ميدان التربية والتكوين(أساتذة جامعيين).
- ✓ يحدد المحكم رأيه في البحث والدراسة كتابة وفق عناصر محددة في التقرير تتضمن أمورا أهمها:

  - هدف البحث أو الدراسة.

- المضمون ومدى إسهامه المعرفي في المجال التربوي التكويني.
- المنهجية والأسلوب.
- صحة المصادر والمراجع المعتمدة.
- إبداء الرأي في مدى صلاحية البحث أو الدراسة للنشر وما قد يرى إدخاله عليه من تعديل أو تنقيح.